Paed. Th. 1460 b/1

PÄDAGOGISCHE
UND
DIDAKTISCHE ABHANDLUNGEN

VON

D. Dr. O. FRICK,
WEIL. DIREKTOR DER FRANCKESCHEN STIFTUNGEN ZU HALLE.

HERAUSGEGEBEN VON Dr. GEORG FRICK.

I. BAND.

HALLE a. S.,
VERLAG DER BUCHHANDLUNG DES WAISENHAUSES.
1893.

572 F

Pädagogische
und
didaktische Abhandlungen

von

D. Dr. O. Frick.

I. Band.

Pädagogische

und

didaktische Abhandlungen

von

D. Dr. O. Frick,
weil. Direktor der Franckeschen Stiftungen zu Halle.

Herausgegeben von Dr. Georg Frick.

I. Band.

Halle a. S.,
Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses.
1893.

68 a

Paed. Th. 1460 b/1

BIBLIOTHECA
REGIA
MONACENSIS

Vorwort.

Dem Wunsch meines verstorbenen Vaters gemäſs übergebe ich eine Sammlung seiner pädagogischen und didaktischen Abhandlungen der Öffentlichkeit. Schon seit längerer Zeit hatte sich mein seliger Vater mit dem Gedanken einer solchen Neuherausgabe seiner kleineren Schriften getragen, auch die vorbereitenden Schritte dazu bereits gethan. So blieb es mir nur übrig, das zusammengestellte Material zu vervollständigen und zu ordnen. Hatte er auch in erster Linie an die Wiederherausgabe seiner in den „Lehrproben und Lehrgängen aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen“ (Halle; seit 1884 jährlich vier Hefte) erschienenen Aufsätze gedacht, so glaubte ich doch auch auf den Abdruck seiner anderen Arbeiten nicht verzichten zu dürfen. Denn es war von verschiedenen Seiten dem Wunsche Ausdruck gegeben, daſs die Sammlung ein möglichst umfassendes Bild von der litterarischen Thätigkeit des Verstorbenen auf pädagogischem Gebiet enthalten möge. Deshalb haben vor allem die Aufsätze, auf die er selbst am meisten Wert legte, wie das Referat über „Die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze“ und der Vortrag über „Die Einheit der Schule“ mit aufgenommen werden müssen, obwohl sie auch als Einzelschriften im Buchhandel zu haben sind. Deshalb sind aber auch ältere Aufsätze wieder abgedruckt, die in Einzelheiten vielleicht schon veraltet sein mögen, oder deren Standpunkt durch die späteren Schriften als überwunden gekennzeichnet sein mag. Denn mein Vater pflegte stets zu betonen, daſs er durch fortgesetzte Arbeit an der Schule und die daraus sich ergebende reiche Erfahrung täglich für sich neu lerne. So würde er wohl auch bei einer Herausgabe seiner früheren Abhandlungen mancherlei verbessert haben, wie das zahlreiche Bemerkungen in seinen Handexemplaren andeuten. Doch habe ich mich nicht für berufen halten können, eigenmächtig Änderungen vorzunehmen: es sind solche nur da eingetreten, wo seine eigenen Korrekturen über seine Absicht keinen Zweifel zulieſsen, oder wo es sich um offenbare Druckfehler handelte.

Die Aufsätze sind der Übersichtlichkeit halber nach sachlichen Gesichtspunkten geordnet, so daſs also die älteren Arbeiten, die für die

Entwicklung meines Vaters von grundlegender Bedeutung waren, mit den neueren gemischt sind. Da indes bei jenen das Jahr des ersten Erscheinens angegeben ist, kann es den Lesern, die sich ein Bild von dem Entwicklungsgang der pädagogischen Ansichten meines Vaters machen wollen, nicht schwer werden, die zeitliche Folge der Aufsätze ausfindig zu machen. Um den fortlaufenden Druck nicht zu hindern, ist leider nicht in allen Fällen eine Überschreibung der Citate auf die vorliegende Ausgabe möglich gewesen.

Angesichts der verschiedenen trefflichen Nekrologe,[1] die bis in die jüngste Zeit hinein über den Verstorbenen erschienen sind, unterlasse ich es, biographische Notizen über das Leben meines Vaters hier voranzuschicken. Auch die pädagogische Thätigkeit desselben findet in jenen Schriften eine vielseitige und eingehende Würdigung.

Halle a. S., im Juni 1892.

Dr. Georg Frick.

1) Zur Erinnerung an den Heimgang des Herrn D. Dr. O. Frick, Direktor der Franckeschen Stiftungen (enthaltend die Grabrede des Herrn Pastor Schröder und die Gedächtnisrede des Herrn Direktor Dr. Fries). Halle, Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, 1892. — Direktor Zange-Erfurt in der Zeitschr. f. Gymnasialwesen 46. Jahrg. Juni 1892. S. 385 ff. Derselbe im Evangel. Monatsblatt (Organ des deutschen evangel. Schulvereins) XII. Jahrg. Nr. 9. — Dr. Wohlrabe, Dr. O. Frick, Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrervereine. Pädagogisches Magazin, Heft 6. Langensalza, H. Beyer u. Söhne, 1892.

Inhalt.

I. Zur allgemeinen Pädagogik.

a) Prinzipielle Fragen der allgemeinen Pädagogik.

Seite

1. Was fordert die Gegenwart von uns, damit der Jugend unseres Volkes die Güter des Evangeliums bewahrt werden? Vortrag, gehalten auf dem XVIII. Kongrefs für innere Mission zu Danzig vom 5.—7. September 1876 . 1
2. Die Einheit der Schule. Referat gehalten den 1. Oktober 1884 auf dem dritten Deutschen Evangelischen Schulkongrefs zu Stuttgart 41
3. Die Möglichkeit der höheren Einheitsschule 84
4. Die Arten der höheren Schulen 122
5. Pädagogische Aphorismen mit Randglossen 150
6. Fr. A. Wolf oder J. Fr. Herbart? 162
7. Zur Programmfrage . 172
8. Der Religions-Unterricht in den höheren Schulen 186

b) Fragen zur allgemeinen Didaktik.

1. Inwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten? Referat gehalten auf der vierten Direktorenkonferenz der Provinz Sachsen 212
2. Didaktischer Katechismus, A. betreffend den psychischen Lern- und Lehrprozefs in dem erziehenden Unterricht, B. betr. die Kunst des erziehenden Unterrichts . 283
3. O. Willmanns Didaktik und ihre Bedeutung 298
4. Die praktische Bedeutung des Apperzeptionsbegriffes für den Unterricht . . 365
5. Zur Charakteristik des „elementaren“ und „typischen“ Unterrichtsprinzips . 388
6. Allgemeine Gesichtspunkte für eine didaktische Stoffauswahl 415
7. Aphorismen zur Theorie eines Lehrplans, betreffend die Klassenlektüre der Gymnasial-Prima . 461
8. Unmafsgebliche Vorschläge zur Gestaltung des neuen Gymnasiallehrplans . 505
9. Das Schöpferische in der unterrichtlichen Arbeit 513
10. Bemerkungen über das Wesen des Naturgefühls und seine Pflege im Unterricht . 521
11. Bemerkungen über das Wesen und die unterrichtliche Pflege des Heimatsgefühls . 535
12. Bemerkungen über die Art und Kunst des Sehens 543
13. Winke betreffend die Aneignung der Kunst des Erzählens 568

I. Zur allgemeinen Pädagogik.

A. Prinzipielle Fragen der allgemeinen Pädagogik.

1. Was fordert die Gegenwart von uns, damit der Jugend unseres Volkes die Güter des Evangeliums bewahrt werden?[1]

Die Frage: Was fordert die Gegenwart von uns, damit der Jugend unseres Volkes die Güter des Evangeliums bewahrt werden? geht von der Voraussetzung aus, daſs die Gegenwart angethan sei, der Jugend unseres Volkes die Güter des Evangeliums ernstlich zu gefährden. — Wer könnte es bestreiten? Die Entkirchlichung unseres Volkes scheint mit rasender Geschwindigkeit fortzuschreiten. Innerhalb der kurzen Frist von kaum zwei Jahren seit Einführung der Civilehe ist in unserer Mitte, und nicht allein in den groſsen Städten, ein Heidentum herangewachsen in so erschreckenden Proportionen, daſs nach wenigen Jahren unsere Schulen mit Scharen heidnischer Kinder angefüllt sein werden. 10 000 Christenkinder sind allein in Berlin, allein im Jahre 1875 nicht getauft worden. — Der Sozialismus, von dessen stetigem Wachstum jeder Tag neue Zeugnisse bringt, und dessen Organe bei uns in Deutschland seit 1870 von einem auf 51 angewachsen sind, d. h. auf zwei Drittel der Gesamtzahl aller seiner Organe, macht Verschmähung der kirchlichen Eheschlieſsung und im Zusammenhang damit auch der Taufe zu einem Grundsatz, offenen Kampf gegen christliche Erziehung zu seinem Feldgeschrei. Solcher unumwundenen Kriegserklärung einer von fanatischem Haſs erfüllten Partei sekundiert die versteckte und deshalb fast gefährlichere Kampfesweise der groſsen Menge Entfremdeter und Indifferenter. Obwohl dem Namen nach noch in der Kirche stehend, sprechen sie es doch unverholen aus, daſs in dem

1) Vortrag, gehalten auf dem XVIII. Kongreſs für innere Mission zu Danzig am 5. September 1876. Gedruckt in den Verhandlungen des Kongresses. Hamburg. Verlag der Agentur des Rauhen Hauses. 1876.

Zum besseren Verständnis des Vortrages sei darauf hingewiesen, daſs derselbe in eine Zeit fiel, wo durch das Ministerium Falk die Frage der Simultanschulen eine erhöhte Wichtigkeit hatte.

Schatten derselben zu leben, für starke Geister nicht nötig sei. Sie sind es, welche mit ihren Majoritäten die städtischen Vertretungen, die Landtage und Parlamente, schliefslich die öffentliche Meinung zu beherrschen pflegen, und diese Herrschaft oft genug nur ausbeuten, um für ihre angebliche Geistesfreiheit Propaganda zu machen, in der vornehmen Ignorierung oder auch in der offnen Verspottung alles dessen, was mit dem Glauben und der Kirche Zusammenhang hat, in dem planmäfsigen Hinarbeiten auf Loslösung des Einzelnen, der Familie, der Gemeinde, des Staates aus den angeblichen Banden der Kirche, deren Fels und Hort, das Evangelium, ihnen ein Ärgernis ist und eine Thorheit. In solcher Atmosphäre wächst unsere Jugend auf; wahrlich auch ohne dafs sie von vornherein aus der christlichen Gemeinschaft ausgeschlossen wird, giebt es in der Gegenwart der Einflüsse genug, welche die Güter des Evangeliums für sie gefährden. — Und ist etwa der Blick auf die verwirrenden Kämpfe innerhalb der Kirche selbst, welche nur das Schauspiel der Auflösung darzubieten scheint, geeignet, das schwankende, unselbständige Urteil der beweglichen Jugend zuversichtlich zu machen, und fest solche Gefahren zu bestehen? müssen sie nicht manches jugendliche Gewissen verwirren, werden sie nicht manchem Gemüt nur zu bestätigen scheinen, was auf allen Gassen gepredigt wird, jedes Zeitungsblatt ihnen kündet, aus der täglichen Unterhaltung ihnen zufliefst, dafs es aus sei mit dem Glauben, der Kirche, der Macht des Evangeliums?

Die Gefahren sind da, überall für jeden, der nicht absichtlich die Augen verschliefst, aber als Folge solcher Gefährdung auch schon das Verderben. Auch ohne uns einer pessimistischen Auffassung der Dinge, oder einer Schwarzmalerei schuldig zu machen, dürfen wir mit aller Entschiedenheit behaupten: die Entchristlichung unserer Jugend schreitet mit rasender Geschwindigkeit vorwärts. Davon geben Zeugnis die offen zu Tage liegende, von allen Parteien einmütig zugestandene Entsittlichung schon in den jugendlichen Kreisen, die sich mehrenden Klagen der Lehrer an niederen und höheren Schulen, der Meister, Lehrherrn, Arbeitsgeber, die statistischen Mitteilungen der Gerichtsverhandlungen, Gefängnisse, Zuchthäuser. Wenn ein Mann wie Schulze-Delitzsch in der Jahresversammlung der Volksbildungsvereine jüngst öffentlich erklären konnte, „dafs wer besüglich unserer „sozialen Verhältnisse nicht gerade im untersten Thal stehe, zugeben werde, „dafs unsere gesamten wirtschaftlichen und sittlichen Zustände nunmehr „auf einer Stufe angelangt seien, von der sie in den Abgrund des Ruins „hinabzustürzen drohen“, so hat er das gesagt auch mit Rücksicht auf die zunehmende Verwilderung der Jugend, welcher er freilich meint durch die Arbeit der deutschen Bildungsvereine genügend begegnen zu können. Ja,

in der That sind es Abgründe, welche der Blick in die Zukunft unseres Volkes vor uns aufthut, mögen wir nun erwägen, daſs auf die Schultern dieser so aufwachsenden Generation dereinst die Arbeit der Nation gelegt werden soll, oder bedenken, daſs, wenn einmal ein Volk auf die abschüssige Bahn geraten ist, es nach den Gesetzen der Fallgeschwindigkeit fortgetrieben wird, oder uns vergegenwärtigen, wie hart diese Tiefen eigener Verschuldung neben den lichten Höhen liegen, zu welchen Gottes Gnadenführungen unser Volk soeben erhoben hatten. Wie ernst wird darnach die Perspektive, welche der Begriff der göttlichen Gerechtigkeit uns vor Augen stellt, die doch wahrlich kein leeres Trugbild ist. Und dennoch: wir dürfen nicht verzagen. Es ist das freilich nur ein sehr leidiger und halber Trost, wenn man auf vergangene Tage hinweist, in welchen der Abfall vom Evangelium noch gröſser gewesen sei. Und allerdings, gedenken wir der Zeiten, von welchen unsere Väter zu berichten wissen, wo das Wort vom Kreuz auch den Theologen allgemein eine unverstandene Wahrheit oder eine Thorheit geworden zu sein schien, wo selbst auf den theologischen Kathedern der Universitäten der Spott über das Heiligste seinen Sitz aufgeschlagen hatte, von den Kanzeln nur die dürrste Moral, in den Schulen nur die abgestandenste Menschenweisheit gepredigt wurde, — so ist es jetzt auf den Kanzeln, in den Hörsälen der Universitäten und in den Lehrsälen der Schulen im allgemeinen ungleich besser bestellt. Aber der damalige religiös-kirchliche Zustand war mehr derjenige einer Erstarrung als einer Ertötung; er hatte mehr die oberen Schichten der Gesellschaft erfaſst, als, wie jetzt, die Gesamtheit des Volkes; der alte, ehrenwerte Rationalismus, die Frucht ehrlicher, nur sehr beschränkter Wissenschaftlichkeit, barg in sich trotz alledem einen unverächtlichen Fond religiösen Ernstes und sittlicher Gesundheit und war deshalb bei weitem ungefährlicher, als die ätzende Lauge atheistischer, materialistischer, nihilistischer Weltanschauung, welche mit der Scheu vor allem Heiligen auch das Gewissen des Volkes zerfriſst.

Und dennoch — wir wiederholen es — dürfen wir nicht verzagen. Jene Folgerung, mit welcher Demosthenes einst zweimal seinem von Gram über die politischen Zustände seines Volkes erfüllten Herzen Trost zusprach, gilt im gewissen Sinne auch von unserer kirchlichen Lage. Verzagen müſsten wir, hätten wir uns zu sagen, daſs obwohl alles unsererseits zur Abhilfe geschehen, es so schlimm stände; denn dann gäbe es nicht einmal Hoffnung auf das Eintreten besserer Zustände. Nun aber decken diese Notstände vor allem doch auch unsere eigenen Unterlassungssünden auf, zwingen uns, uns solidarisch mitschuldig zu fühlen, lassen der Hoffnung auf Besserwerden noch Raum, wenn anders wir gewillt sind, das Versäumte einzubringen, das Verschuldete zu sühnen. Denn es ist doch wohl so: nicht

erst haben die letzten Jahre alle die Krankheitsschäden erzeugt, sondern die vorhandenen in ihrer ganzen Breite nur aufgedeckt. Wie morsch und hohl mufs der Bau des kirchlichen Lebens in der grofsen Masse unseres Volkes gewesen sein, wenn er so zusammenbrechen konnte, nachdem man nur ein wenig an den Stützen ihrer Ordnungen gerührt hatte; und was mufs versäumt worden sein von der Familie, von der Gemeinde, dem Staat, von der Schule, den Dienern der Kirche, von jedem einzelnen unter uns, wenn jene Stützen so wenig zu tragen vermochten! — Eines also ist klar: es gilt das ganze Aufgebot unserer ganzen Kraft, unseres Glaubens, unserer Liebe, jetzt wenn irgend wann. Denn wenn Gott der Herr auch im Regiment sitzt, und seine Kirche nicht untergehen kann, so wahr Christus ihr Haupt ist, so duldet er an uns kein Säumen. Neben dem Worte: „Halte, was du hast, dafs niemand deine Krone nehme", steht das andere: „Weil du lau bist und weder kalt noch warm, werde ich dich ausspeien aus meinem Munde;" und die furchtbare Mahnung: „Es mufs ja Ärgernifs kommen; doch wehe den Menschen, durch welchen Ärgernifs kommt", gilt nicht nur von den entschiedenen Feinden der Kirche Christi, sondern auch von den halben Freunden.

Da ist es denn recht eigentlich eine Aufgabe der inneren Mission, stützend, helfend, rettend einzutreten, und es ist wahrhaft providentiell, besser gesprochen, es sind Gottes ganz besondere Gnadenführungen, dafs er den teuren Gottesmann, der vor nunmehr einem Menschenalter das grofse Werk der inneren Mission aufrichtete, gerade so hat erwecken wollen, dafs der Zusammenbruch dieser Tage sein Werk als ein starkes Bollwerk vorfindet, welches sich mitten aus ihm erhoben hat zu energischem Schutz und, so Gott will, auch Trutz. Allein im Zusammenhang mit dem Wesen und der Aufgabe der inneren Mission kann auch das Thema, das uns jetzt beschäftigt, recht verstanden und gewürdigt werden. Es behandelt, wie alle Aufgaben, welche mit der Arbeit der inneren Mission in Berührung stehen, eine religiös-kirchliche, eine nationale, eine soziale, eine pädagogische, eine praktische Frage, und zwar eine solche, welche, wie nicht leicht eine zweite, ein allgemein menschliches Interesse hat. Nach diesen verschiedenen Gesichtspunkten haben wir unser Thema zu beleuchten. Sie müssen uns dahin führen, ein tieferes Verständnis zu gewinnen der Schäden unserer Zeit, ihrer gemeinsamen Grundursache, eben dadurch dann aber auch der durch sie bedingten besonderen Gefahren und besonderen Aufgaben, insofern es sich um unsere Jugend und um die Erhaltung der Güter des Evangeliums für dieselbe handelt.

Damit die Lösung uns aber von vornherein nicht zu schwierig erscheine, wollen wir des letzten der genannten Punkte zuerst gedenken, dafs es in

der ganzen Arbeit der inneren Mission nicht leicht eine andere giebt, die so sehr ein allgemein menschliches Interesse in Anspruch nimmt, so sehr jedes einzelne Herz bewegt, wie diese an der Jugend. Die himmlische Freude, welche auf Elternherzen entströmt, wenn ihnen ein Mensch zur Welt geboren ist, wirft auch in das Leben noch lange ihren Schein hinein, welches sonst durch Schuld oder die harte Not des Lebens umnachtet ist; und von der Wahrheit jenes Wortes: „Lasset die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht, denn ihrer ist das Himmelreich; — ihre Engel im Himmel sehen alle Zeit das Angesicht meines Vaters im Himmel", pflegt ein Schimmer auch in der rohesten Menschenseele zurückzubleiben. Man beachte einmal die Stimmen der atheistisch gesinnten Menge; jenes Geständnis eines einzelnen Arbeiters, von welchem jüngst die Berliner Stadtmission berichtete: „Wir haben eingesehen, dafs es mit der Religion nichts ist; aber die Kinder müssen freilich Religion haben", giebt die Stimmung grofser Schichten dieser Bevölkerung wieder. Man werde einmal Zeuge der Gesänge, von welchen heute die Märkte und Versammlungsstätten unsers Volkes so oft wiederhallen; mitten aus den gemeinen Gassenhauern tönt auch eine Weise heraus, unschön und sentimental, aber vom Abschied der sterbenden Gattin von dem Gatten, den sie auf die Kinder hinweisend ermahnt: „lafs sie christlich auferziehen", und selbst in den grauenhaften Selbstmordgeschichten, welche seit den letzten Jahren epidemisch geworden zu sein scheinen, tritt dieser Zug zu Tage. Da wird ein herzzerbrechender Abschiedsgrufs an die Kinder hinterlassen, eine Mahnung zur Frömmigkeit aus der Nacht frevelhafter Verblendung. Da schmückt man die zum Tode bestimmten Opfer der eigenen Kinder in einer Weise, welche andeutet, dafs man sie nicht aus dem Zusammenhang reifsen will christlicher Anschauungen, denen man selbst längst entsagt hat. Bei der Liebe zu den Kindern fasse man darum das Elternherz; es wird weich werden auch unter der härtesten Rinde, und an dem Gefühl, dafs es ein Frevel sei, den Kindern ihren Himmel zu rauben, wird oft genug das schon erstickte eigene Bedürfnis nach diesem Himmel und seinen Gütern wieder erwachen.

Uns aber, die wir die ganze beseligende, das Leben verklärende und neugestaltende Kraft des Evangeliums an uns erfahren haben und kein inbrünstigeres Gebet kennen, als dafs diese beseligenden Gnadenschätze auch unsern Kindern möchten zu teil werden, uns fafst der Menschheit ganzer Jammer an, wenn wir der armen Kinder gedenken und ihrer unverschuldeten Ausschliefsung vom höchsten Heil. Wenn die Eltern Schiffbruch am Glauben gelitten haben, was haben die Kinder gethan, dafs sie gewaltsam zurückgehalten werden sollen von dem frischen Lebensborn des Evangeliums? Wenn die geistes- und bildungssatten Weltverbesserer Gottes und

des Heilandes meinen entraten zu können in ihren Idealen von Gemeinde und Staat, was haben die armen Kinder gethan, daſs man ihre freie Seele von vornherein hineinzwingen will in die Schablonen grauer Theorieen, ihnen ängstlich absperrt die himmlischen Lichtstrahlen evangelischer Wahrheit und evangelischen Lebens?

Denn darum handelt es sich in der That doch wohl; die Güter des Evangeliums, welche wir der Jugend erhalten wissen wollen, es sind die Güter des christlichen Glaubens und der christlichen Kirche. Wem das Evangelium von Christo, dem gekreuzigten und auferstandenen Menschen- und Gottessohn, aufgegangen ist als eine Kraft Gottes selig zu machen, die daran glauben, dem hat es sich nicht nur erwiesen als eine Macht, alles irdische Dasein in ihm und um ihn zu erleuchten, zu verklären, zu erneuern, also daſs ihm auch der hellste Schimmer alter und neuer Weltweisheit vor diesem überirdischen Glanze erbleicht, sondern er weiſs auch, daſs er nun erst in Wahrheit lebt, weil er sein Leben hinausgehoben fühlt über die Schranken der Zeitlichkeit, hineingehoben in den Zusammenhang des ewigen Lebens. Wie muſs es ihn da nicht drängen, was er selbst geschaut hat, was ihn beseligt, was er lebt, auch andern zu eigen machen! wie nicht das brennende Verlangen ihn verzehren, daſs vor allem auch der Jugend des Volkes, dem er mit seiner ganzen Liebe angehört, dieses höchste Gut zu teil werde! Und weiter: wer da zustimmen muſs dem schönen Wort, mit welchem wir jüngst das Wesen des christlichen Glaubens bezeichnet fanden: „Christus, eben der Christus, der für uns starb, ist auferstanden, lebt von Ewigkeit, zu Ewigkeit, ist bei uns gegenwärtig, wohnt, waltet, wirkt mitten unter uns, begleitet die Verkündigung seines Wortes mit Berührungen unserer Seele durch seinen Geist, ergreift unsere Seele, und wenn nun unsere Seele den, der sie ergreift, wieder erfaſst — das ist der Glaube“ — wer also dem zustimmt aus eigenster, innerer Erfahrung, und wem die ganze Welt diesen Glauben predigt tagtäglich in seinem Herzen, der fühlt sich als Bürger und Hausgenosse noch einer anderen Welt, der Welt des Reiches Gottes; seine Seele hat in diesem Gottesreich ihre ewige Heimat gefunden. Wie nun könnte dessen Herz anders, als wieder zum Prediger und Zeugen werden der Wahrheit, welche ihm aufgegangen ist als das Leben, sonderlich auch zum Prediger an der Jugend. Es lebt aber Christus gegenwärtig bei uns als Haupt der Kirche, deren Gnadengaben, Wort und Sakrament, Ausfluſs seines unmittelbar an uns sich bezeugenden Lebens und Wirkens sind, deren Glieder in dem gläubigen Bekenntnis zu diesem ihrem Haupt ihr Erkennungszeichen, in seiner Anbetung ihr Heimats- und Bürgerrecht finden, auf ihm und durch ihn erbaut, sich selbst wiederum erbauen zur christlichen Gemeine. Die Güter des Evange-

liums unserer Jugend bewahren, das ist deshalb nichts anderes, als dafür sorgen, daſs sie hineinwachsen in das Verständnis und Bewuſstsein ihrer Zugehörigkeit zum Gottesreiche und zur christlichen Kirche.

Es ist der Fluch unserer Zeit und ihrer Hauptkrankheit, auf welche im Grunde die übrigen Krankheitserscheinungen als auf eine gemeinsame Ursache zurückzuführen sind, daſs ihr das kirchliche Bewuſstein abhanden gekommen ist. Noch nicht in dem atheistischen Sozialismus der Arbeiterkreise, auch nicht in dem atheistischen Materialismus gewisser Spitzen der sogenannten höchsten Bildungsschichten liegt die eigentliche Gefahr für unser religiöses Volksleben, sondern darin, daſs den Mittelschichten das Verständnis für Kirche und kirchliches Leben in so erschreckendem Maſse abhanden gekommen ist. Unwissenheit in christlichen Dingen war das Thema, mit welchem einst der Kirchentag in Brandenburg eine groſse Krankheitserscheinung unserer Zeit charakterisierte. Wie viel grauenhafter ist seitdem diese Unwissenheit an das Tageslicht getreten, nachdem die Hüllen gefallen sind, mit welchen das bewuſstlose Gewohnheitsleben diese Schäden bedeckte. Aber nicht minder gefährlich ist das sich dünkelvoll spreizende und in tragischer Ironie nach Herrschaft trachtende Halb- und Scheinwissen.

Wenn die Bildung eine allgemeine wird, und ihr Niederschlag die groſsen Breiten des Volkstums durchdringt, so verliert sie an Tiefe. Ein seichtes Durchschnittsmaſs einer flachen Bildung, welche nicht die Frucht eigenster, harter und in die Tiefen steigender Gedankenarbeit ist, sondern das Ergebnis einer nur äuſserlichen Aufnahme bequem überlieferter und oft nur halb verstandener Wahrheiten, verdrängt die schlichte, gesunde Herzensbildung, die in der Einfalt eines kindlichen Gemütes das Wahre schaut, bei dem Besitz eines Schatzes reicher Lebenserfahrungen sich in allen höchsten Fragen den Hochgebildeten ebenbürtig fühlt, des anderen aber sich gern bescheidet; sie reicht anderseits nicht heran an die volle, reifste Durchbildung, welche, vielleicht in weitem Kreislauf, endlich doch zurückkehrt zu eben jenem Ergebnis der natürlichen Herzensbildung, weil sie von dem „Alles ist euer“, schlieſslich gelangt zu dem: „ihr aber seid Christi.“ Dort liegen die Unterströmungen, welche neben der Gegenströmung atheistischer und materialistischer Bildung einhergehen. Aber auf der Oberfläche liegt zunächst doch in gröſserer Breite die Oberströmung jener äuſserlichen Halbbildung. Sie überzieht mit dem Firnis ihres Halbverstandes die Weltanschauung der sogenannten öffentlichen Meinung, wie einst der Unverstand in Sachen der Kunst unsere schönen romanischen und gotischen Bauwerke zu angeblicher Verbesserung überschmierte, oder wie die Geschmack-

losigkeit in Sachen der Dichtung unser herrliches Kirchenlied entstellt hat. Und nun will das Unglück, dafs diese seichte Halbbildung sich das religiöse und kirchliche Gebiet mit einer gewissen Vorliebe zu ihrem Tummelplatze ausgesucht hat, d. h. dasjenige Gebiet, auf welchem kompetent doch nur ist entweder jene kindliche Herzensbildung einfach christlicher Erfahrung, wie sie selbst das schlichteste Mütterchen aus dem Volke haben, durch welche sie dem gelehrtesten Professor an der Hochschule ebenbürtig, ja überlegen sein kann und in tausend Fällen auch wirklich überlegen ist, oder eine gründliche theologische Durchbildung. Da gilt dann von dem ganzen Zeitalter jenes Wort des Baco, dafs ein Nippen von dem Becher der Weisheit abführe von Gott, ein voller Zug immer wieder zu ihm zurückbringe. Man mache in sokratischer Weise die Probe und frage das Durchschnittsmafs jener Bildung, welche sich so oft anmafst über Glaubens- und kirchliche Dinge zu Gericht zu sitzen: was ist Religion? was ist Glaube? was die Kirche? und die Verlegenheit der Phrase wird bald genug zu Tage treten.

Mit dem Mangel an Wissen in geistlichen Dingen hängt aber auch zusammen die Ertötung des Gewissens in allen Dingen, und wenn mit Recht das als die gröfste Seuche der jetzigen Zeit bezeichnet worden ist, dafs das menschliche Begehren nicht mehr Halt macht vor den unveränderlichen Gesetzen Gottes, so frage man sich, wieviel von jener Überhebung des menschlichen Subjekts auf Rechnung kommt jener halben Scheinbildung. Weil so viele nicht wissen, was sie entbehren, so wissen sie auch nicht, was sie thun; weil sie aber dennoch im tiefsten Grunde ihrer Seele ein Gefühl davon haben, dafs sie die Unwissenden sind, werden sie unduldsam und feindselig gegen alle, deren Stärke im Besitz des Glaubens liegt und deren Stärke sie verdächtigen als Anmafsung oder Heuchelei.

Es ist aber weiter religiöse und kirchliche Halbbildung, wenn, wie so häufig geschieht, die Geschiedenheit von Glaube und Kirche betont wird. Wohl ist der Glaube etwas Subjektives, d. h. die Einzelperson Angehendes, aber zugleich doch das Allerobjektivste, was es geben kann: lebendiges Verhältnis zu dem lebendigen Gott und unserm Heiland, der derselbige bleibt gestern und heute und in alle Ewigkeit, zu welchem daher auch das Verhältnis aller Glieder der gläubigen Gemeinde in allen wesentlichen Stücken stets dasselbe bleibt, trotz aller Verschiedenheit der Naturen, Bildungsstufen und Zeitalter. Der falsche Subjektivismus in Glaubenssachen ist auch eine Krankheitserscheinung unserer Zeit und ebenfalls ein Symptom jener mit halbem Wege und halbem Verständnifs sich begnügenden Afterbildung. Der einseitigen Schroffheit gegenüber, mit welcher auf katholischer Seite die Unfehlbarkeit der Kirche betont wird, ist auf der protestantischen die Mifs-

achtung der Kirche Modesache geworden. Man sieht das Wesen des Protestantismus im Protestieren, d. h. im kritischen Negieren, und bedenkt nicht, dafs protestari bekennen heifst und zunächst vor allem eine positive, d. h. also auch eine bauende Thätigkeit in sich schliefst. Der grofse Kampf aber mit der katholischen Kirche, welchen eine geschichtliche Entwickelung unserm Staat aufgenötigt hat, er hat — wer vermag es zu leugnen — in der grofsen Menge, auch der sogenannten Gebildeten, das Mifsverständnis erzeugt, es handele sich um einen Kampf überhaupt gegen die Kirche und alles, was mit ihr zusammenhängt. Das Gewissen des Volkes ist verwirrt, das kirchliche Bewufstsein unter der Herrschaft jener Halbbildung schwer geschädigt, wenn nicht geradezu verwüstet worden.

Dazu kommt endlich, dafs die hochgehenden Wogen des politischen Lebens und die Anmafsung der doch noch sehr jugendlichen politischen Bildung zu einseitig in unseren Tagen die Blicke gefangen halten. Es ist leicht zu beobachten, dafs eine einseitige, politische, wenn man will, auch juristische Auffassung der Dinge das allgemeine Urteil der grofsen Menge bestimmt, auch in den Fragen, deren Verständnis noch andere Organe verlangt. Weil das kirchliche Leben zum öffentlichen Leben gerechnet wird, so meint man die politischen Anschauungen auch auf ihr Gebiet übertragen zu können und versündigt sich damit an dem Wesen der Kirche, sowie der wahren Bildung.

Die Güter des Evangeliums wahren, heifst also heutzutage auch diesen Firnis einer einseitigen Scheinbildung zerschlagen, die Halbbildung (da die Masse auf den Standpunkt jener naiven Herzensbildung nicht wieder zurückgebracht werden kann) zu einer wahren Durchbildung vertiefen, damit sie wiederum das rechte Verständnis gewinne für die höchsten Fragen auch des Glaubens und der Kirche. Wohl wissen wir und erfahren es täglich, dafs Gott der Herr, der sich aus den Steinen Zeugen zu erwecken vermag, über alle Halbbildung und Unbildung hinweg plötzlich mit dem Strahl seiner Gnade die Herzen erfassen, erleuchten und entzünden, die Saulusnaturen in Paulusnaturen verwandeln kann — und wo wäre die Kirche, wenn sie nicht fort und fort so erneuert würde? — aber das hebt unsere Arbeit nicht auf, welche durch das Gepräge jedes einzelnen Zeitalters ihre besonderen Aufgaben erhält.

Das nun ist die Atmosphäre, in welcher unsere Jugend aufwächst. Sie wird unwillkürlich mit dieser Anschauung getränkt. An sich geneigt zu bequemer Auffassung der Dinge, noch ohne rechten Begriff von der harten Geistesarbeit wahrer Durchbildung, giebt sie sich mit verzeihlichem Behagen diesen Eindrücken hin, welche ihrem unreifen Verstande zusagen, ihrer blöden Urteilskraft schmeicheln, während sie doch nichts so nötig hätte,

als die Autorität einer festen Wahrheit und die Sehnsucht, in ihre Unergründlichkeit hineinzuwachsen. Und sie empfängt nicht nur, sich selbst zu gröfstem Schaden, diese Anschauungen der Halbbildung, sondern pflanzt sie auch weiter fort zu immer gröfserer Verseichtung, und da mit dem Mangel an Verständnis auch die Abneigung Hand in Hand geht, auch zu immer gröfserem Verderben für unser Volk. Die Güter des Evangeliums unserer Jugend bewahren heifst darum zunächst und im allgemeinen den Aberglauben an die Unfehlbarkeit der Phrase in jener Halb- und Scheinbildung zerstören, die Sehnsucht nach Wahrheit recht lebendig in ihr anfachen, die heilige Scheu vor den Rätseln des Lebens pflegen, die Organe zur Aufnahme jener tiefsten Bildung, welche immer aufwärts in die Höhen einer jenseitigen Welt führt, zubereiten und stärken, die Gemüter so vorbereiten für das lebendige, auf innere Erfahrung gegründete und deshalb stets wachsende Verständnis der Geheimnisse des Glaubens, und damit endlich zugleich auch das Heimatsgefühl wecken einer Seele, die in dem Ewigen sich gegründet, aber auch in der kirchlichen Gemeinschaft der Gläubigen schon hier sich heimlich fühlt.

Die Frage, welche uns beschäftigt, ist ferner, wie alle Arbeit der inneren Mission, eine nationale. Sie wird zu einer solchen schon, sofern man die unberechenbaren Schäden erkennt, welche die Entkirchlichung der Jugend dem nationalen Leben zufügt. Dessen ist man in Frankreich sich wohl bewufst geworden, und wenn man sich dort nach dem Kriege so ernst die Pflege des religiösen Geistes im Volk und vor allem auch in der Jugend angelegen sein läfst, in der richtigen Erkenntnis, hier liege der Grund des so tiefen Falles der Nation, hier auch die Vorbedingung einer etwaigen Wiederaufrichtung, so sollte das uns eine Mahnung sein, dem gegenüber nicht gerade das Umgekehrte zu thun. Es wäre solches Thun aber auch gleichbedeutend mit einem Abfall von uns selbst, mit einer Versündigung an dem wahren Geist der Nation. Denn suchen wir den spezifischen Unterschied herauszustellen, auf welchen die Eigenartigkeit der deutschen Volkspersönlichkeit zurückgeht, so ist es jene Sinnigkeit, Innigkeit und Innerlichkeit des Gemüts, jene ahnungsreiche Scheu vor allem Heiligen, die Richtung auf das Höchste und Ewige, das religiöse Gefühl, das sich in Beziehung weifs und zu setzen trachtet zu dem, was droben ist, die Gottesbezogenheit des Gemütes und Lebens, welche als schlichte Frömmigkeit in die Erscheinung tritt, sich durch alle Sphären da hindurchergossen hat, wo nur das wahre Volkstum hervorbricht, alles edle Dichten und Trachten der Nation durch alle Zeiten immer neu wieder bestimmt, gehoben und befruchtet hat, alle Stämme mitten in aller sonstigen Zerklüftung, alle Stände bei allen Unterschieden der Bildung, die Konfessionen

trotz ihres Gegensatzes bindet, jene Tugend, welche wir, soll sie mit einem Wort bezeichnet werden, als eine Tugend des Zustandes Glauben, als eine Tugend der Übung Treue nennen. Das sind die Grundzüge in dem wahren Urbilde deutschen Wesens, welche trotz aller zeitweiligen Niedergänge in dem äufseren wie inneren Leben unseres Volkes sich bleibend erhalten haben bis jetzt. Jene Frage: Was ist Gott? welche aus der tiefsten unserer deutschen Dichtungen, dem Parzival, immer wieder hervorbricht, ist vorbildlich geworden für den inneren Entwickelungsgang unserer ganzen Nation. Die jedesmal neue und immer innigere Berührung mit dem Christentum war es, welche das Gemütsleben, den Charakter unserer Nation immer reicher und vertiefter gemacht hat, seiner Bildung und seiner Volkspersönlichkeit die Vollendung gab. Die aus der Angst der nach lebendigem Glauben dürstenden Seele und eines den Frieden suchenden Gewissens herausgeborene Reformation ist ein Werk des deutschen Volkes, seine Wiedergeburt durch die zweite Aneignung des Evangeliums. Und wenn diese an der Schwelle unserer neueren Geschichte steht, ihren ganzen Entwickelungsgang bestimmt, so sollte die Signatur desselben wahrlich nicht sein Abfall vom Glauben und vom Evangelium, sondern jene religiöse Erneuerung der ganzen Volkspersönlichkeit, wie sie durch die Kraft einer aus dem innersten Leben geschöpften, bis in seine tiefsten Tiefen hinabreichenden religiösen Erfahrung erzeugt wird.

Verleugnung des religiösen, des christlichen, des evangelischen Faktors in unserem Volksleben ist darum Verleugnung deutscher Art, Mangel an geschichtlichem Verständnis, eine Folge wiederum jener gerügten Halbbildung, welche das eigene Fleisch und Blut nicht mehr zu erkennen vermag. Es ist eine weit verbreitete unselige Begriffsverwirrung unserer Tage, dafs nationales und christliches, deutsches und evangelisches Wesen auseinanderfalle. Was man in der leidenschaftlichen Erregung eines erbitterten Kampfes (zum Teil mit Recht) einer bestimmten Partei zum Vorwurf macht, dafs sie die von dem kirchlichen Haupt jenseits der Berge gegebene Losung über die Losung stelle, welche von der Liebe zum engeren Vaterlande und der Pflicht gegen die eigene Nation in das Herz geschrieben ist, wird von der urteillosen Menge oft genug auf alle übertragen, welche neben der irdischen Reichsgenossenschaft auch eine Reichsgenossenschaft himmlischer Art kennen, die Reichsfeindlichkeit unterschiedslos allen beigelegt, welche auch das Panier christlicher Überzeugung hochhalten, und damit ein das gesunde Gefühl des Volkes verheerendes, schliefslich sein Mark anfressendes Gift in seine Adern geträufelt. Nicht die momentane Parteistellung zu irgend einer wenn auch noch so mächtigen Strömung der Gegenwart, sondern das verständnisreiche Mitleben mit dem innersten Herzschlag des Volkes entscheidet über deutsche

und undeutsche Gesinnung, Vaterlandsliebe und Vaterlandslosigkeit, Reichstreue und Reichsfeindlichkeit; und es ist Gefahr vorhanden, dafs (wie stets die Extreme sich berühren) so die Kampfesleidenschaft sich mit der Verkennung und Mifsachtung der religiösen Bestimmtheit, als des eigentlichen Charismas deutscher Nation, derselben undeutschen kosmopolitischen Gesinnung schuldig macht, welche sie den Parteifeinden so nachdrücklich vorwirft.

Welch ein unberechenbarer Schade für die Jugend, wenn solche aus vorübergehender Befangenheit und Erbitterung hervorgegangenen Anschauungen von ihr als vollgültige Münze angenommen, ausgegeben werden, und so sich vererben, wenn jener Widerspruch zwischen nationaler und kirchlicher Gesinnung, welcher dem deutschen Wesen fremd ist, ihr äufserlich wie ein Tropfen fremden Blutes eingeimpft wird. Verständnis echt deutschen Wesens fördern, wahrhaft nationale Gesinnung pflegen, dafs man die Jugend frühzeitig daran gewöhnt, und je weiter, je mehr dahin bringt, den deutschen Gott und den deutschen Glauben sonder Spott, von welchen das Arndt'sche Lied sagt, als eine Ehre und als ein innerstes Bedürfnis des deutschen Volkes zu begreifen, das heifst wenigstens empfänglich machen für die Aufnahme auch der Güter des Evangeliums.

Im engsten Zusammenhang damit steht die soziale Seite unserer Frage. Schon Thucydides hat bemerkt, dafs das nationale Leben dann seiner Auflösung entgegen gehe, wenn die Parteiung das ruhige Gleichgewicht seiner Kräfte aufhebt und als eine innere Krankheit das Blut des Volkes anfängt zu zersetzen. Das Bild, welches unsere gegenwärtigen Zustände darbieten, scheint ein Bild nur der Parteiung, nur einer einzigen grofsen Zerklüftung. Die geschichtlich gewordenen und deshalb natürlichen Unterschiede, welche sich einst in einer organischen Gliederung der Stände aussprachen, haben sich zwar in allmählicher Ausgleichung verwischt; aber dafür hat sich zwischen Besitzenden und Nichtbesitzenden ein tiefer Abgrund aufgethan, hinter welchem das drohende Gespenst einer sozialen Revolution steht, nicht als Ausgeburt einer erhitzten Phantasie, sondern als fast mathematisches Ergebnis einer geschichtlichen Wahrscheinlichkeitsrechnung. Der tiefgehende Rifs, welchen die religiöse Spaltung der beiden christlichen Konfessionen in das Volkstum hineingetragen hat, ist seit dem Zeitalter der Reformation niemals so klaffend wieder zu Tage getreten, als in der Gegenwart unter der Einwirkung des sogenannten Kulturkampfes. Dazu kommen die mannigfachen geistigen Spaltungen der Bildungsunterschiede, welche die Neuzeit erst erzeugt hat, von dem Dualismus an, welchen der Gegensatz zwischen Realschul- und Gymnasialbildung scheinbar unmerklich, aber in seinen Folgen doch sehr fühlbar, in dem geistigen

Leben der Gebildeten hervorgerufen hat, bis zu den tausendfachen Gegensätzen innerhalb der philosophischen, politischen und religiösen Weltanschauungen von so verwirrender Art, dafs es oft schwierig, ja unmöglich ist, sich über die wichtigsten Fragen des Lebens auch nur zu verständigen, und es schon einer nicht ungewöhnlichen Bildung bedarf, sich in dem Labyrinth solcher geistigen Zerklüftungen nur objektiv zu orientieren. Und das alles in einem Zeitalter, welches ein brennendes Verlangen hat nach möglichst nivellierender Ausgleichung aller Unterschiede, nach möglichst vollständiger Einigung der Nation auch auf dem Gebiet der Bildung und des geistigen Lebens. Da sucht man denn nach dem Mittel einer allgemeinen philosophisch-sitttlichen, auf Humanität gegründeten Weltanschauung, als nach einem Universalmittel aller jener sozialen und geistigen Schäden. Vergeblich! Wir wissen, dafs solche Rezepte im besten Falle nur der matte Absud sein können des lebendigen Wassers, dessen Ströme aus dem Evangelium hervorbrechen, durch alle Zeiten gleich reich, für alle Völker, alle Stände, alle Alters- und Bildungsunterschiede gleich erquickend, ein Quell des Heils, ein Bad der Wiedergeburt für alle Schäden des sozialen und geistigen Lebens. Wir wissen, dafs die Reichsgenossenschaft, welche die Gläubigen um das Haupt der Kirche Christus schart, die einzige Genossenschaft ist, in der die sozialen Unterschiede nicht nur ausgeglichen und aufgehoben sind, sondern auch eine Versöhnung mit ihrem Druck und ihren Leiden möglich ist.

Das Gemüt der Jugend wird von diesen Schäden nur zum Teil berührt. Die geistige Zerklüftung innerhalb unserer Bildung fühlt sie kaum; aber um so widerstandloser giebt sie sich den gefährlichen Einflüssen derselben hin, um so unbefangener nimmt sie die ganze Brüchigkeit der Bildung in sich auf, nährt sie jene Schäden tausendfacher Zwiespältigkeit in sich grofs, welche erst in späteren Lebensjahren von den Reifsten als eine schwere Krankheit des Volkslebens erkannt werden. Die soziale Not anderseits tritt nur an einen Bruchteil der Jugend heran; aber der Bruchteil, welchem sie schon mit der frühsten und dann auch ewig haftenden Jugendeindrücken vorgeführt wird, ist der Erbe aller der Verbitterung, des ganzen Menschen- und Gotteshasses, für welchen der Sozialismus so furchtbare Propaganda macht. Darum: sind diese Zustände der Art, dafs ihnen wirksam nur dann begegnet werden kann, wenn ihnen im Keim, d. h. in den Gemütern unserer Jugend entgegenarbeitet wird, und zwar durch die Mächte des Evangeliums, so ist Erhaltung der Güter des Evangeliums unter unserer Jugend auch der wichtigste Beitrag zur Lösung der sozialen Frage.

Das führt auf die pädagogische Seite unseres Themas. Wer die Jugend hat, dem gehört die Zukunft des Volkes; das ist ein heutzutage

oft gehörtes Wort, und der ganze Chorus der nach geistiger Herrschaft ringenden Parteien sucht es auf seine Weise anzuwenden. Da ist jüngst eine Schrift erschienen von Julius Duboc: „Das Leben ohne Gott, Untersuchungen über den ethischen Gehalt des Atheismus;“ in dieser wird der Krebschaden unserer Zeit richtig aufgedeckt in dem Indifferentismus, Materialismus, Pessimismus, aber nicht etwa der Atheismus dafür verantwortlich gemacht, sondern die bisherige religiöse Jugenderziehung, durch welche die Zwiespältigkeit permanent gemacht werde, „in der die modern Gebildeten zwischen dem klaren Wissen der Gegenwart und den damit völlig unvereinbaren Resten des alten Religionsstandpunktes, noch immer wie zwischen zwei entgegengesetzten Welten oscillierten.“ Mit der Arbeit der deutschen Bildungsvereine will Schulze-Delitzsch die Schäden des Zeitalters heilen; denn der gebildete Mensch, sagt er, werde niemals den groſsen Lastern ergeben sein. Er mochte nicht ahnen, wie hart bald darauf solche idealistische Anschauung von der Elite der hauptstädischen, gebildeten Gesellschaft Lügen gestraft werden sollte durch die empörenden Vorgänge auf dem Künstlerfest zu Chorin. Wer so überspanntem Idealismus in der Beurteilung der Menschen huldigt, der kennt eben, mit Friedrich dem Groſsen zu reden, die Rasse nicht. Da erwarten andere alles Heil vom neuen Unterrichtsgesetz, diese von der Loslösung der Schule aus der Verbindung mit der Kirche, jene von dem Aufbau einer freien Schulgemeinde im freien Staat. Die Pädagogik ist zu einem Steckenpferd unseres Zeitalters geworden. Aber man macht sie zu häufig dienstbar den jeweiligen politischen Parteianschauungen, oder man meint auf diesem Allerweltsgebiet, welches man durch eigene Erziehung hinreichend kennen gelernt habe, auch ohne jedes besondere Nachdenken ein Urteil zu haben. Daſs die Pädagogik aber eine auf Psychologie und Ethik gegründete Wissenschaft und in der Anwendung eine Kunst ist, daſs gerade jetzt in den kompetenten, pädagogischen Kreisen mit allem Ernst daran gearbeitet wird, diese Wissenschaft tiefer zu begründen, diese Kunst rationeller zu betreiben, davon weiſs die Durchschnittsbildung unserer Tage wenig, geschweige daſs sie geneigt wäre, sich dem Urteil und den Forderungen solcher Sachverständigen gegenüber selbst zu bescheiden.

Welches sind nun aber die Forderungen einer wissenschaftlichen Pädagogik? Daſs aller Unterricht ein erziehender sei, daſs er alle Geistes- und Seelenkräfte wecke, naturgemäſs entwickele, zur Geschlossenheit jenes festen Gepräges zusammenfasse, welches wir Charakter nennen. Konzentration des Unterrichts ist deshalb mit Recht eine der allgemeinsten Parolen der heutigen Pädagogik. Nun ist wohl für die im Gefühl konzentrierte Seelenthätigkeit, welche auf das Schöne gerichtet ist, das Organ

die Phantasie, und für die im Verstande konzentrierte Seelenthätigkeit, welche auf das Wahre gerichtet ist, das Organ die Vernunft, und für die im Begehren konzentrierte Seelenthätigkeit, welche auf das Gute gerichtet ist, das Organ der Wille; die Energie aber der gesamten, alles dieses wiederum umschliefsenden, im eigentlichen und vollsten Sinne konzentrierten Seelenthätigkeit ist das religiöse Leben, der Glaube. Und wie schon die Thätigkeiten des Fühlens, Denkens, Wollens in der Seele nicht gesondert und nebeneinander ihre Funktion ausüben, sondern ineinandergehen und stets mit einander wirken, und wie das Schöne, Wahre und Gute Begriffe sind, welche in steter Wechselwirkung miteinander stehen, weil sie alle nur Wiederspiegelung des einen Göttlichen durch unsere Seele sind, so ist vollends eine konzentrierte Seelenarbeit, so ist eine naturgemäfse Entwicklung dieser Seelenarbeit, und demnach auch eine Charakterbildung überhaupt nicht denkbar unter der Pflege nur einzelner Seiten und Organe des Seelenlebens, nicht denkbar ohne Pflege, ohne Entwicklung, ohne Ausgestaltung des religiösen Lebens. Es bleibt aber wiederum alles religiöse Leben unbestimmt und farblos, ist kein lebendiges religiöses Leben, wenn es nicht in einem Bekenntnis wurzelt; es wird bei aller Verwandtschaft im allgemeinen ein durchaus Verschiedenes im Besondern, je nach dem Gehalt dieses Bekenntnisses; folglich giebt es keine wahre Erziehung ohne Ausgestaltung des religiösen Lebens in einem bestimmten religiösen Bekenntnis. Und da endlich der Gehalt und Wert des Bekenntnisses abhängig ist von seinem Verhältnis zum Evangelium, so ist eine wahre Erziehung gar nicht denkbar ohne Abneigung der Güter des Evangeliums. Zu diesem Resultat führt aber auch jede andere tiefer gehende Betrachtung zurück, von welchem Punkt man auch ausgehen mag. Was ist doch die B i l d u n g? Darstellung eines Bildes. Welches Bild nun soll dargestellt werden? Das Bild der sittlich freien Persönlichkeit, des sittlich guten Menschen, sagt das Altertum; die Gottesebenbildlichkeit, denn nach seinem Bilde sind wir erschaffen, setzt der Jude ergänzend hinzu; alles das sagt der Christ, aber so allein soll und kann es geschehen, dafs Christi Bild hineingeprägt werde; und zwar allein durch den Glauben, schliefst im Hinblick auf den katholischen Standpunkt der evangelische Christ ab.

Was ist anderseits die E r z i e h u n g anderes, als Kampf mit der Sünde, und was wieder das religiöse Leben anderes, als das Heimweh hinaus aus dem Zustand der Unseligkeit, der Sünde, hinein in die Heimat des seligen Gottesfriedens? Wo aber wird dieses Heimweh irgend genügend gestillt, als durch das gläubige Hineinversenken in die evangelische Botschaft vom Heiland, dem Friedefürsten, als durch die Gerechtigkeit, die nicht von den Werken kommt, sondern aus dem Glauben?

Und weiter: wenn man wohl mit Recht die Wirkung der rechten Arbeit des erziehenden Unterrichts als eine Erhöhung des Lebensgefühls bezeichnet, als Entbindung des Lebens der Seele zu vollem, ganzen Leben, wie kann dieser Begriff des Lebens in seiner Tiefe und Wahrheit erfaſst und begriffen werden, wenn er herausgelöst wird aus dem Begriff des ewigen Lebens, von welchem das irdische Leben nur ein Bruchteilchen und Durchgangspunkt ist, dessen Urquell die Seele sich entstammt fühlt, dem sie in ewiger Bewegung sich entgegenhebt? Es überströmt uns etwas von neuer Lebenskraft, wir fühlen etwas von einer inneren Lebenserhöhung, wenn unsere Seele sich der Aufnahme des Wahren und Schönen erschlieſst, oder im Edlen und Guten sich übt; aber das ist doch nur ein Träumen vom Leben, und wir leben in Wahrheit erst in jenem lebendigen Glaubensleben, dessen Wesen ist ein Vernehmen Gottes mit allen Organen der Seele und die Lebensgemeinschaft mit dem, welcher von sich sprechen konnte: „Ich bin der Weg, die Wahrheit und das Leben, niemand kommt zum Vater, denn durch mich.“

So definieren wir alles in allem die Bildung im höchsten Sinne nicht als Aufklärung, sondern als Verklärung des natürlichen Menschen zur Harmonie seines inneren Lebens mit der Welt in sich, um sich und über sich hinein in die Klarheit des ewigen Lebens und in das Bild Christi. Wir halten somit die Erfüllung des Begriffes Bildung nicht für möglich ohne die Güter des Evangeliums, meinen, daſs, je weiter sie sich entfernt von der höchsten Weihe, welche liegt in der Heiligung durch diese Güter, sie desto mehr auch hinabsinkt zu jener gefährlichen Halb- und Scheinbildung, deren Wesen wir im Anfang unserer Betrachtung charakterisierten. Erhaltung der Güter des Evangeliums für die Jugend unseres Volkes fällt also zusammen mit der Erhaltung derjenigen Wege, welche durch eine gesunde Erziehung zu einer wahren und vollen Bildung führen.

Ein klares und vertieftes Verständnis der besonderen Schäden unserer Zeit, welche der Jugend unseres Volkes die Güter des Evangeliums zu verkümmern oder gar zu rauben drohen, das vor allem erfordert die Gegenwart, wenn es sich darum handelt, diese bedrohten Güter unserer Jugend zu bewahren. Aus diesem Verständnis wird alles übrige, die Darlegung der praktischen Aufgaben abzuleiten sein; ein Thema, so unerschöpflich, daſs es hier nur darauf ankommen kann, die verschiedenen Gebiete abzustecken, auf denen diese Aufgaben liegen würden. Es muſs der Debatte, welcher das Referat nicht vorgreifen will, vorbehalten bleiben, hier mit Winken, Vorschlägen und etwaigen Anträgen ergänzend einzutreten. Es wird sich aber bei diesen praktischen Aufgaben um eine negative und

positive, eine abwehrende und aufbauende Thätigkeit handeln. Es wird diese Thätigkeit zunächst den eigenen Kindern gelten, aber auch in der Fürsorge für die Jugend unseres Volkes überhaupt sich erweisen müssen; es werden endlich alle besonderen Aufgaben, mögen sie nun zufallen der Familie, der Schule, der Gemeinde, dem Staat, der Kirche, immer gerichtet sein müssen auf das eine, von dem unsere Betrachtung ausging, wenn wir sagten: die Güter des Evangeliums unserer Jugend bewahren, sei nichts anderes, als dafür sorgen, dafs sie hineinwachse in das Verständnis und Bewufstsein ihrer Zugehörigkeit zum Gottesreiche und zur christlichen Kirche.

Der natürliche Boden aller Jugenderziehung bleibt die Familie, das Haus. Die Güter des Evangeliums der Jugend bewahren heifst deshalb zuerst: die Güter des Evangeliums in das Haus hineintragen, sodafs es wieder werde ein christliches, dafs die Familie sich wieder fühle als eine christliche Hausgemeine, die Eltern des köstlichen Priestertums in ihr warten und die unverlierbaren Kindheitseindrücke auf die Segens- und Friedensquelle hinweisen, welche der ganzen Genossenschaft eines dem Herrn in schlichter Frömmigkeit dienenden Hauses aus den Gütern des Evangeliums tagtäglich neu hervorquillt. Es ist ja die reichste Mannigfaltigkeit in der Ausgestaltung eines christlichen Familienlebens möglich; aber eines mufs bleiben, dafs die Hausbibel wieder ein Altar werde, um welche das Haupt der Familie morgens und abends die Glieder schart, dafs Gottes Wort die Hausarbeit weihe, begleite, abschliefse, und dafs auch das Kirchenlied, unser herrlichstes deutsches Volksgut, wieder ein Hauslied werde und dadurch ein Segen für die Jugend, die es so am fruchtbarsten mit hinausnehmen wird in das Leben. Gesungen sollte es freilich werden, und da es dabei gar nicht auf kunstmäfsige Ausführung ankommt, sondern allein auf eine andächtige und erbauliche, so läfst sich diese schlichteste Art der Hausmusik eines gespielten und gesungenen Chorals auch mit geringen musikalischen Mitteln herstellen. Wenn jener alte Volksreim mit Recht sagt:

Wer sich die Musik erkiest
Hat ein himmlisch Gut gewonnen,
Denn ihr erster Ursprung ist
Von dem Himmel hergenommen,
Da die lieben Engelein
Selber Musikanten sein,

nun so lasse man auch die Kindlein recht frühzeitig und mit rechter Lust musizieren, dafs aus dem Munde der Unmündigen Gott dem Herrn ein singendes Lob zugerichret werde. Notwendiger Bestandteil eines christlichen Familienlebens ist auch das gemeinsame Gebet. Der Hausvater wird

sich dieses hauspriesterliche Vorrecht nicht nehmen lassen bei den Mahlzeiten, bei den Hausandachten, entweder in Anlehnung an überlieferte Gebete glaubensstarker Zeugen, wenn sie schlicht, kräftig, erbaulich sind, oder, sofern die Gabe vorhanden ist, in freiem Ergufs eines in demütiger Fürbitte Gott suchenden Herzens. Das Gebet wenigstens wird auch die jüngsten Glieder der Familie, welche an der gemeinsamen Hausandacht noch nicht Teil nehmen können, von dem ersten Erwachen ihres kindlichen Verständnisses an hineinleiten müssen in des Hauses christliche Gewöhnung und Sitte. Das schlichte auch dem zartesten Kindesalter verständliche: „Lieber Gott, mach mich fromm, dafs ich in den Himmel komm", von der Mutter oder dem Vater an des Kindes Bett gesprochen, kann eine heilige Macht werden, welche es durch das Leben hindurch begleitet, und schliefslich vielleicht den Sieg davon trägt über die stärksten Anläufe der Skepsis und Negation.

Auf anderes, was der mannigfaltigen Ausgestaltung eines christlichen Familienlebens und damit auch der Erhaltung der Güter des Evangeliums unter der Jugend dienen kann, mag nur hingedeutet werden: auf den Gebrauch der täglichen Losungen und Lehrtexte der Brüdergemeinde, auf die Benutzung der sogenannten Ziehbibeln mit gedruckten oder von Elternhand geschriebenen Sprüchen, durch welche die Hausandacht in einfachster Weise erweitert werden, aber auch die Gemeinschaft mit der christlichen Sitte und dem Hause selbst lebendig erhalten werden kann, nachdem die Kinder aus dieser Gemeinschaft haben entlassen werden müssen. Wir weisen auch auf die Verzierung des Hauses mit biblischen Sprüchen hin, sei es in der Anbringung von Hausinschriften, oder als Zimmerschmuck in mannigfaltigster Gestalt; endlich auf die Heranziehung der christlichen Kunst, von welcher morgen unter uns im besonderen gehandelt werden soll. Der gehaltvolle Vortrag von Arndt in Wernigerode „über Erhaltung christlich deutscher Volkssitten" [1], giebt auch für unser Thema vortreffliche Winke.

Nur dafs alles in der rechten Natürlichkeit, Einfachheit vor sich gehe, welche den Verdacht des Gemachten, Krankhaften oder gar eines geistlichen Dünkels ausschliefst. Solches Scheinwesen würde dem feinfühligen Gemüt eines Kindes am wenigsten verborgen bleiben; es würde mehr Verderben als Segen stiften, entweder von vornherein einen Widerwillen gegen das Evangelium und seine Güter erwecken, oder dem Siege späterer, feindseliger Einflüsse den Boden bereiten. Ist anderseits das aufrichtige Verlangen da, von dem Leben, das man in dem Evangelium gefunden hat, in schlichter Einfalt auch das ganze Haus zeugen zu lassen, so wird dieses

1) Berlin, Wiegandt u. Grieben 1872.

Verlangen auch leicht die Scheu überwinden vor dem Urteil der umgebenden Welt, welche so häufig bei uns die besten Keime erstickt und einer freien Persönlichkeit doch so unwürdig ist. Man mache nur einmal in der einfachsten Weise den Anfang, er wird sich bald von selbst reicher ausgestalten, und man wird je weiter, desto lebendiger inne werden, nicht nur des reichsten Segens für das ganze Haus, sondern, dafs von solchem Hause Ströme lebendigen Wassers ausgehen auch in weitere Kreise, allein durch die stumme Macht des Beispiels. Es wird diese stille Macht sich ganz unwillkürlich und allmählich wirksam erweisen an den in helfender oder dienender Stellung um die Familie versammelten Dach- und Herdgenossen. Denn das gehört zu dem Bilde eines wahren deutschen und christlichen Hauses, dafs die Dienstboten des einfachen Hausstandes, das zahlreichere Gesinde des Landmannes oder des Gutsherrn, die Lehrlinge und Gesellen des Meisters, ja zum Teil vielleicht selbst die Arbeiter des Fabrikherrn sich wieder als Glieder einer Hausgenossenschaft fühlen lernen. Gewifs ist es schwierig, dafs in unserer Zeit einer vielbrüchigen Bildung und allgemeinen sozialen Zerklüftung das patriarchalische Zusammenleben alter Zeiten wieder hergestellt werde; aber wenn irgend etwas geeignet ist, wieder ein persönliches Verhältnis von gegenseitiger Achtung und Pietät zwischen der Herrschaft und den dienenden Hausgenossen zu begründen und damit einem allgemein und schwer empfundenen sozialen Schaden der Gegenwart abzuhelfen, so ist es jene gottesdienstliche Gemeinschaft des Hauses, die Darstellung einer in gemeinsamer Anbetung verbundenen Hausgemeine, in welcher alle Bildungs- und Standesunterschiede ausgeglichen und aufgehoben erscheinen. Da wird dann in den jugendlichen Genossen die im Heimathause empfangene christliche Erziehung fortgesetzt oder ergänzt, oder etwa mitgebrachten negativen Einflüssen entgegengearbeitet. Die älteren Glieder aber empfangen unwillkürlich Eindrücke, welche fruchtbar sein werden bei der Gründung eines eigenen Hausstandes, den sie nun nicht leicht ohne die christliche Weihe und kirchlichen Segen beginnen werden. Je gröfser der Kreis des Hauses, je schwieriger, aber auch desto fruchtbarer wird eine solche hauspriesterliche Wirksamkeit, desto dringender mit der gröfseren Verantwortlichkeit auch die Mahnung, nach dieser Seite hin innere Mission zu treiben. Ja, könnte unserer Zeit das christliche, welches immer auch ist das echt deutsche Haus, wiedergegeben werden, wie es niemand lieblicher geschaut und gepriesen hat, als Luther, wie es von den deutschesten Männern bis auf Riehl und Heinrich Thiersch immer wieder und wieder ersehnt und gefordert worden ist; — es würde in der lebendigen Kraft und Fülle seines christlichen, nationalen, sozialen und pädagogischen Berufes am sichersten alle Schäden unserer Gegenwart zu

heilen und am wirksamsten auch der Jugend die Güter des Evangeliums zu erhalten vermögen.

Die Familie giebt einen Teil ihrer Erziehungsarbeit an die Schule ab. Es wird jeder Familie, in welcher ein ernstes, religiöses Leben herrscht, eine Herzens- und Gewissenssache sein, dafs die Einheit zwischen der Arbeit des Hauses und der Schule am wenigsten da durchbrochen werde, wo ihre höchste Weihe liegt, in der Pflege des religiösen Lebens, dafs das Gewissen der Schüler nicht gerade da verwirrt werde, wo die allerzarteste Schonung geboten ist. Darum ist die konfessionelle Schule eine Forderung schon jeder rechtbestellten Familie; also jüdische Schulen für die jüdische, katholische für die katholische, evangelische für die evangelische Jugend; und es wird als ein beklagenswerter Notstand empfunden werden und um so schwerer, je tiefer das religiöse Leben in einer Familie Wurzel geschlagen hat, wenn äufsere Verhältnisse sie zwingen, das liebevoll gehütete religiöse Leben ihrer Kinder in seiner Entwicklung dadurch zu gefährden, dafs sie dieselben Schulen einer anderen Konfession übergeben.

Aber auch wenn man die Arbeit der Schule an sich betrachtet, ihre ideale Aufgabe, immer wird man zur Forderung der konfessionellen Schule kommen müssen. Jene höchste Art der Erziehung und jene vollkommenste Art von Bildung, von welcher wir früher sprachen, führt notwendig zur Forderung eines einheitlich zusammengesetzten, von einer einheitlichen religiösen Anschauung erfüllten, d. h. in einem und demselben Bekenntnis stehenden Lehrerkollegiums. Alle Frucht der Arbeit an der Jugend liegt schliefslich in dem Wirken des Lehrers als einer Persönlichkeit. Wissen und Kenntnisse können auch sonst beigebracht werden; die nachhaltigsten Impulse empfängt die Jugend, Charaktere werden erzogen und gebildet allein durch die von einer einheitlichen, vertieften Lebensanschauung getragenen Persönlichkeit. Es sind deren immer einzelne, auf welche noch das spätere Alter in dankbarer Verehrung vorzugsweise zurückblickt, als auf die eigentlichen, den Willen und Charakter fruchtbar bestimmenden Förderer seiner Jugend; — aber das Vollkommenste wäre es doch, wenn die Jugend einer Anstalt von der gesamten Lehrkörperschaft im höchsten Sinne der Erziehung und Bildung, d. h. der religiösen, eine nachhaltige Einwirkung erführe. In einer konfessionellen Schule nun nehmen die Schüler wenigstens stillschweigend unter den Lehrern eine Solidarität des auf gleicher religiöser Überzeugung gegründeten sittlichen Urteils, der pädagogischen Rechte, Pflichten und ganzen Wirksamkeit an; — und indem Lehrer und Schüler an der Voraussetzung dieser Übereinstimmung ein Band fester, innerer Vereinigung und eine Gewähr des gegenseitigen Verständ-

nisses haben, kann sich bilden, was zu dem vollen Begriff einer vollkommenen Erziehungsanstalt unerläfslich ist: das Bewufstsein einer in gleicher Auffassung der gleichen Arbeit geeinigten Schulgemeinde. Kann eine konfessionslose Anstalt, an welcher durch Zulassung von Lehrern aller Konfessionen die Teilung der Erziehungsarbeit unter Männern von entgegengesetzter Welt- und Lebensanschauung grundsätzlich gut geheifsen wird, die höchste und doch unerläfsliche der ihr gestellten Aufgaben erfüllen: einen einheitlichen, von höchster nationaler und religiöser Weihe getragenen Organismus darzustellen, das Bild selbst einer von einheitlicher Lebens- und Weltanschauung erfüllten, in ihren Zielen nach dem Höchsten ringenden Persönlichkeit? Diese Einheit der erziehenden und bildenden Arbeit durch Übereinstimmung der Lehrenden untereinander und mit dem Hause ist nach allem früher Erörterten der wichtigste Gesichtspunkt der ganzen Frage; und nicht irgend welche landrechtlichen oder staatsrechtlichen Theorieen, nicht irgend welche juristischen oder politischen Mafsstäbe dürfen diese aus dem Begriff der Erziehung und Bildung, aus dem Wesen der Seele, aus der idealen Aufgabe der Schule hergeleiteten Forderungen alterieren. Es heifst die Vielbrüchigkeit unserer Bildung vergröfsern, wollte man an die Stelle dieses Ideals, einer einheitlich organisierten Erziehungsanstalt das Zerrbild einer innerlich gespaltenen Unterrichtsanstalt, d. h. an Stelle der konfessionellen die konfessionslose Schule setzen. Und man würde nur jene seichte Halbbildung systematisch grofsziehen, wenn man glaubt, die tiefgehenden Bildungsunterschiede, welche durch eine konfessionelle Anschauung gegeben werden, und nicht nur das Gebiet des religiösen Lebens, sondern alle Gebiete berühren, durch die Abstraktion einer konfessionslosen Bildung beseitigen zu können. Wir machen ferner, wenn vom prinzipiellen Standpunkt die Rede ist, da die Arbeit des erziehenden Unterrichts überall die gleiche ist, keinen Unterschied zwischen der Volksschule und der höheren Schule. Wir meinen vielmehr, dafs je gröfser die Gefahr der Zerklüftung und Verseichtung unserer Bildung in den sogenannten gebildeten Ständen ist, desto ernster gerade hier solcher Schädigung begegnet werden mufs. Wir kommen demnach nach allem bisher Erörterten zu dem Resultat: Es ist prinzipiell an der konfessionellen Schule, der Volksschule sowohl wie der höheren festzuhalten; die Umwandlung derselben in die Simultanschule, wofern sie nicht durch ganz besondere Verhältnisse gerechtfertigt erscheint, ist eine das kirchliche, staatliche, soziale Leben im höchsten Mafse bedrohende Gefahr. Dieses Resultat kann durch den Blick auf die Wirklichkeit nicht umgestofsen werden. Denn wenn allerdings zugestanden werden mufs, dafs bei der gegenwärtigen Verbreitung des Indifferentismus

und der Skepsis auch innerhalb eines dem Namen nach konfessionell geeinigten Lehrerkollegiums diametrale Gegensätze religiöser Lebens- und Weltanschauung vorhanden sein könnten und meist sogar vorhanden sind, so ist dadurch noch nicht gerechtfertigt, wenn man es unternimmt, einen beklagenswerten, der Abhilfe dringend bedürftigen Notstand prinzipiell als das Ideal hinzustellen und zu verlangen, dafs es gesetzlich sanktioniert werde.

Sind die Güter des Evangeliums prinzipiell und im allgemeinen durch den konfessionellen Charakter einer Schule gewahrt, so ist es Aufgabe derselben, ihre Arbeit so zu treiben, dafs jene Güter auch im Besonderen gehütet und gepflegt werden. Es wird der Leiter der Schule insonderheit ein klares Bewufstsein seiner priesterlichen Stellung innerhalb der Schulgemeinde haben müssen. Es wird das Gefühl, dafs die anvertrauten Kinder ihm auch in dem Sinne auf das Gewissen gebunden sind, dafs von ihm vor allem dereinst Rechenschaft über ihre Seelen gefordert werden soll, seiner Wirksamkeit die eigentliche Kraft und Weihe geben. Was Liebe zur Jugend, was Treue, aber auch was Demut heifst, wird ihm in voller Klarheit erst aufgehen, wenn er diesen Dienst an der Jugend auch ansieht als einen Gottesdienst und Dienst am Evangelium. Er wesentlich soll den Geist einer Anstalt bestimmen, und wird bald inne werden, wie unter der rechten Pflege des religiösen Geistes am leichtesten und natürlichsten auch der Geist der rechten Sammlung, Zucht und doch auch des rechten Frohsinns einzieht, wie auch die gleichgültigen Elemente unter Lehrern und Schülern unwillkürlich von der Macht dieses Geistes berührt werden, sie begreifen und achten lernen und schliefslich an sich selbst verspüren, wie von dem priesterlichen Walten ihres Hauptes Ströme lebendigen Wassers auf die ganze Gemeinschaft ausgehen, sie zu einer lebendigen Schulgemeinde gestalten können.

Die bedeutsamste Stellung in dem Organismus des Unterrichts, wenn es sich um Erhaltung der Güter des Evangeliums handelt, hat der Religionsunterricht. Eine Entfernung desselben aus dem Lehrplan der Schulen, sowohl der niederen wie der höheren, oder auch nur eine Verkümmerung desselben durch Zuweisung einer allzu kärglichen Stundenzahl wäre unverträglich mit der idealen Aufgabe der Schule. Der obligatorische Religionsunterricht durch alle Klassen der niederen, wie der höheren Schulen in genügender Ausstattung ist also prinzipiell ebenso zu fordern wie die konfessionelle Schule. Besondere Aufgaben stellt die Gegenwart an die Behandlung des Religionsunterrichts. Die überhandnehmende Unwissenheit in christlichen Dingen verlangt ein festes Wissen und deshalb auch eine gedächtnismäfsige Aneignung der grofsen Heilsthatsachen und

Wahrheiten, sowie der Kernlieder unserer Kirche. Es ist eine schwächliche oder gar verkehrte Anschauung unserer Zeit, oft auch nur Vorwand einer Abneigung gegen das Evangelium, wenn man auch gegen einen mäfsigen, religiösen Memorierstoff eifert, oder nur das memoriert haben will, was dem schlichten Verstande des Kindes zu völlig begrifflicher Klarheit zu bringen sei; als wenn jene Heilsthatsachen und Wahrheiten nicht unergründlich wären, ihr Verständnis nicht unausschöpfbar, in allen Stadien und Führungen des Lebens neu, als wenn nicht auch die Jugend in dieses Verständnis hineinzuwachsen hätte und unwillkürlich auch hineinwüchse! Man höre so ein Geständnis, wie es der treffliche von Klöden, ein Mann, der sich zu den Freisinnigen rechnen würde, in seinen Jugenderinnerungen über den Religionsunterricht ablegt, den er der damals aufserordentlich kläglichen Schule zu Preufsisch-Friedland verdankte. „Mein Gedächtnis", sagt er, „wurde, ich kann wohl sagen, in höchster Weise geübt; ich er-„hielt eine, wenn auch nicht ganz klare, so doch genaue Kenntnis der „Bibel und ihre schönsten Stellen wurden mir in reichster Auswahl tief ein-„geprägt. Ich besafs in ihnen einen Schatz der reinsten Gottesfurcht, der „höchsten Weisheit, der edelsten Lebenserkenntnis voll Glauben, Liebe, „Hoffnung, Trost und Ermutigung; ich kannte die vorzüglichsten Kirchen-„lieder mit ihren herrlichen Melodieen, die den tiefsten Gemütern entquollen „sind; ich besafs das Material der gesamten Kirchenlehre, welche an Um-„fang nachher im wesentlichen keine bedeutende Vervollständigung erhielt." Einführung in die Schrift und ein lebendiges Schriftverständnis, allgemeiner und mehr als bisher, ist eine Hauptforderung der Gegenwart an die Schule.

Das Wissen wird auf den oberen Stufen der höheren Schulen Ergebnis einer streng wissenschaftlichen Arbeit sein müssen, damit möglichst frühzeitig dem Vorurteil begegnet werde, als könne die evangelische Wahrheit das Licht wissenschaftlicher Prüfung nicht vertragen, als sei die theologische Wissenschaft den übrigen nicht ebenbürtig, der scheinbare Widerspruch zwischen Glaube und Wissen nicht zu lösen.

Aber so ernst gerade in der Gegenwart die Notwendigkeit eines positiven Wissens zu betonen ist, es bliebe unfruchtbar, wäre geradezu vom Übel, (weil es mit dem Dünkel des Wissens die innere Unwahrhaftigkeit nähren würde), wenn nicht hinzukäme eine Einwirkung tiefster, ethischer Art, ein Erfassen der ganzen Persönlichkeit, ein Ahnenlassen der Herrlichkeit eines Glaubenslebens, welches voll und ganz ja erst das Leben zu bringen vermag, kurz ein Anstofs zu einer ewigen Bewegung. Je allgemeiner und gröfser in unserer Zeit die Verstandeskälte zu sein pflegt, desto wärmer mufs das Gemüt hier erfafst, desto ernster darauf hingewirkt werden, dafs das Evangelium schon der Jugend als eine Kraft Gottes selig

zu machen, der Glaube als eine Lebenskraft fühlbar entgegentritt. Solche Glaubensanfänge kann freilich nur wirken, wer selbst ein Glaubensleben hat und die Wahrheit des Wortes an sich erfuhr: ich glaube, darum rede ich. Es bedarf in der Volkschule nur der stillen Wirkung einer solchen durch ein lebendiges Glaubensleben geweihten Persönlichkeit, die dann selbst auch in der Schule am meisten empfangen wird, „nämlich den Geist der Demut, des Gebets, der Liebe, der Gottesfurcht;" aber auch in der höhern Schule wird der Religionsunterricht den apologetischen Grundton, der hier heutzutage notwendig ist, am eindringlichsten und nachhaltigsten aus der Macht einer gläubigen Lehrerpersönlichkeit erhalten.

Aber auch die andern Disziplinen werden ernster als früher der Weckung und Pflege evangelischen Lebens dienstbar gemacht werden müssen. Das mufs und kann schon geschehen indirekt durch Vertiefung des allgemeinen religiösen Bewufstseins, durch Begründung einer verständnisvollen Achtung vor allen Äufserungen religiösen Lebens, ja schon durch eine recht innerliche Pflege des idealen Sinnes; „denn alles Grofse, alles, was in die Höhe und Tiefe geht, ist dem Religiösen verwandt und geeignet, dasselbe wieder lebendig hervorzurufen." Das sursum corda, empor den Blick in das Reich des Idealen, wird edel angelegten Naturen ein Durchgang sein können zu der eigentlichen Bedeutung: empor den Blick zu den Geheimnissen der jenseitigen Welt; empor die Herzen, dem Heiland und Friedefürsten entgegen! Der Unterricht auf der obersten Stufe unserer höheren Schulen ist hierfür von der allerhöchsten Bedeutung. Wohl ist das Bildungsmaterial, welches hier geboten wird, der Hauptsache nach, seit Jahrhunderten dasselbe; aber die Aufgabe der Schule wird eine andere je nach der besonderen Signatur der Zeiten, und es ist nur eine natürliche Folgerung aus der früher gegebenen Charakteristik der Gegenwart, wenn wir sagen, die Behandlung des Unterrichts im Deutschen, in der philosophischen Propädeutik, in der Geschichte entspricht nicht den durch die Zeitlage gestellten höchsten Anforderungen, wenn er an seinem Teil nicht dazu mitwirkt, die seichte Halbbildung zu zerschlagen, den Widerwillen gegen die Phrase zu begründen, wenn er nicht einen Heifshunger nach Wahrheit erzeugt, nicht auch giebt einen Anstofs zu einer ewigen Bewegung. Die Lektüre eines platonischen Dialogs, wie der Phädon, mufs recht geleitet, gerade heutzutage durchschlagend und epochemachend wirken in dem innern Entwicklungsgange jeder einigermafsen recht angelegten Jünglingsnatur. Wenn ihnen da die Bekenntnisse des Sokrates über seinen eigenen Entwicklungsgang hinweg von einer einseitigen, naturwissenschaftlichen Betrachtung zu einer tieferen Spekulation vorgeführt werden, die Nichtigkeit des Materialismus als einer Form des plumpen Denkens, die Gefahren einer krankhaften Skepsis, das

Wesen der Seele, ihr transcendenter Charakter, das Verhältnis der Dinge zu den schöpferischen Urgedanken Gottes aufgedeckt werden, und sie schliefslich mit den Beweisen für die Unsterblichkeit an die höchsten philosophischen Fragen der Gegenwart, z. B. den Begriff des Lebens herangeführt werden, so mufs ihr Innenleben wachsen auch in dem Sinne einer Propädeutik für die Aufnahme der Güter des Evangeliums. Wir halten es ferner heutzutage für eine der dringendsten Aufgaben der Prima des Gymnasiums und einer Realschule, und rechnen diese Arbeit zu eben solcher Propädeutik, durch ernste, in das Wesen der Begriffe eindringende Definitionsübungen der Urteilslosigkeit einer seichten Halbbildung zu steuern, das Denken in die Tiefen des Ewigen hinabzuführen. Wir meinen, dafs es gar nicht anders möglich sei, als dafs eine streng wissenschaftliche Erörterung solcher Begriffe wie der Bildung, der Ehre, der Wissenschaft, des Schönen, des Tragischen, der Kunst, des Rechts, des Staates, des Organismus, der Geschichtsschreibung u. s. w. immer auch hinführe in diejenigen Tiefen und Höhen der Betrachtung, welche sich mit den Gebieten des religiösen Lebens berühren. — Wie man vollends Geschichtsunterricht, vor allem in der deutschen Geschichte, sodann den Unterricht in der deutschen Litteratur erschöpfend oder auch nur wahrheitsgemäfs behandeln will, ohne dafs gezeigt wird, wie die germanische Nationalität durch das Evangelium zu ihrer höchsten Veredlung, und damit zu einer dem entsprechenden Geltung und Weltstellung gelange, ohne dafs dieser Beruf an dem Heliand, Parcival, dem Kirchenlied, Klopstocks Messias, dem neueren klassischen Drama, mit ihrer Herausstellung des höchsten tragischen Gehalts in Geschichte und Menschenleben nachgewiesen wird, ist uns unverständlich. Und welche Welten echt evangelischer Anregung liegen hier verborgen! was kann allein die Einführung in den Inhalt des Parcival, dieser vorbildlichen Seelengeschichte eines reinen deutschen Jünglingsgemütes — aus der Einfalt durch den Zweifel hin zur Sälde, dem Gottesfrieden — nicht nur im propädeutischen, sondern im positivsten Sinne wirken! Welch ein Rest abgestandenster Weisheit aber würde übrig bleiben, wollte man das Unmögliche praktisch versuchen, eine Ausscheidung dieses edelsten Gehaltes zu Gunsten einer allgemeinen Humanitätsreligion, aus Konnivenz gegen den katholischen oder gar jüdischen Standpunkt!

Es wird ferner einer recht vom evangelischen Leben durchdrungenen Schule nicht fehlen dürfen, was dem Gemeinschaftsleben einer rechten Schulgemeinde erst die rechte Weihe giebt, die Ausgestaltung eines gottesdienstlichen Gemeindelebens, wofür man wohl den Namen S c h u l k u l t u s gebraucht hat, wir meinen die Abhaltung kurzer, gemeinsamer, täglicher Andachten zum Beginn des Unterrichts und zum Wochenschlufs, in welchen die Schriftlektion den Mittelpunkt bilden mufs; die Veranstaltung kleiner liturgischer

Andachten, welche die Jugend auf die hohen Feste des Kirchenjahres vorbereiten; die Festhaltung eines gemeinsamen Wochenspruchs, mit welchem die Arbeit jedes Tages innerhalb jeder Klasse beschlossen wird. Solche Veranstaltungen setzen das im Religionsunterricht angefangene Werk fort, machen das im Gesangunterricht gepflegte Kirchenlied und den geistlichen Gesang dem Gemeinschaftsleben dienstbar, geben Anlafs, bedeutsame Erlebnisse des Schullebens auszuzeichnen, schaffen endlich Momente der Sammlung, in welchen die ganze Schule sich besinnt, eine Gemeinde zu sein, die mit ihrer ganzen Arbeit auch in das Ewige hineingestellt ist und in welchem die Lehrer dazu kommen, ausdrücklich die höchste Weihe ihres Berufes zu bezeugen, als Träger eines priesterlichen Amtes, im Dienst an der Jugend, zugleich Mit-Haushalter zu sein der göttlichen Geheimnisse. Solche Veranstaltungen geben auch der Schule christliche Sitte wieder und weisen sie thatsächlich fort und fort auf die gröfsere Gemeinschaft der Kirche hin, für welche die Schule die ihr anvertraute Jugend doch wahrlich auch erziehen will und mufs, soll ihre Erziehungsarbeit keine halbe bleiben. Ein solches Gemeindeleben im höchsten Sinne mit seinem ganzen Segen ist aber unmöglich, wo die Lehrer einer Schule verschiedenen Bekenntnissen angehören.

Eine recht vom evangelischen Leben durchdrungene Schule wird aber auch gern und ausdrücklich sich in Beziehung zu dem Leben der Kirche setzen in der Hinwirkung auf den Kirchenbesuch der Schüler — ohne Zwang, aber durch die Beachtung, welche sie diesem Punkte erweist, vor allem durch das Beispiel der Lehrer, — durch gemeinsame Schulkommunionen, in der Förderung und Verschönerung kirchlicher Feste durch verständnisvolle Beteiligung der Gesangkräfte der Schule. Sie wird sich endlich erinnern, dafs aus ihr die Diener der Kirche hervorgehen sollen, und somit zu einem grofsen Teil von ihrer Arbeit, von der Art und Weise wie sie sich der Pflege evangelischen Lebens annimmt, der äufsere Zustand der Kirche abhängig ist. Sie wird in rechtem Bewufstsein dieser ihrer grofsen Verantwortlichkeit durch direkte Anregung tüchtiger Kräfte zum Studium der Theologie, durch Zurückhaltung ungeeigneter Elemente von unberechenbarem Segen für das ganze kirchliche Leben werden können.

Ja, wenn dem allen nur das Bild der Wirklichkeit entspräche, dürfte mancher da einwenden und hinweisen auf die neuerdings so häufig und laut erhobenen Anklagen gegen die Schule im allgemeinen und gegen die höheren Schulen im besonderen, als gegen Herdstätten eines unchristlichen Geistes, des Kritizismus, der Skepsis und Negation, ja des offenen Spottes und Hohnes über das Heiligste unter Schülern und auch unter Lehrern. Wir können die Anklagen in solcher Allgemeinheit und Schroffheit, wie sie erst

jüngst wieder ausgesprochen sind, nicht gelten lassen, und bezeugen aus der Erfahrung und Wirksamkeit an sechs Gymnasien in vier verschiedenen Provinzen, dafs uns Beispiele offener Verhöhnung des Evangeliums durch Lehrer oder auch nur direkter Angriffe gegen die Wahrheiten desselben nirgends vorgekommen sind. Wir gehen weiter, und sagen, dafs die positivste Strömung in der Lehrerwelt auch der höheren Schulen in stetiger Zunahme begriffen ist, dafs es in dieser Beziehung auch an den Schulen jetzt sehr viel besser bestellt ist, als etwa noch vor 30 Jahren, wo solche Beispiele allerdings nicht vereinzelt waren. Wir berufen uns des zum Zeugnis auf die Litteratur der Gymnasialpädagogik, welche in den fort und fort neu aufgelegten, weit verbreiteten, ganz vortrefflichen Werken von Nägelsbach, Heiland, Roth, Schrader, vor allem auch in der grofsen, einflufsreichen und fast kanonischen Encyklopädie von Schmid und Palmer durchweg einen positiven Standpunkt einnimmt. Wir könnten aus unserer Erfahrung weit mehr Beispiele anführen von einer Kreuzung unserer Arbeit durch die von der Skepsis infizierten Familien oder auch von seiten der einem antikirchlichen Liberalismus ergebenen Patronate. Aber wir sind auch weit entfernt, die erheblichen Schäden auf dem Gebiet der Schule und im besonderen der höheren Schule zu verkennen.

Gewifs hat der Atheismus, Materialismus u. s. w. seine Vertreter auch in der Lehrerwelt; aber ein Gefühl von der furchtbaren Schwere jenes Wortes: „Wer dieser Geringsten einen ärgert, die an mich glauben, dem wäre es besser, dafs ein Mühlstein an seinen Hals gehängt würde, und er ersäuft würde im Meer, da es am tiefsten ist“, bindet ihre Zunge. Es würde eine offene Mitteilung solchen Ärgernisses, zu welcher die Familie in jedem einzelnen Falle verpflichtet wäre, genügen, einen derartigen Fall auch in den Augen der freiesten Geister zu brandmarken. Der Schaden liegt auch hier weniger in einer feindseligen Strömung, als in der Unwissenheit in geistlichen Dingen, in dem Vorurteil der Halb- und Scheinbildung, in dem Mangel an kirchlichem Bewufstsein, oder an Mut und Bekenntnisfreudigkeit. Die Erfahrung indessen zeigt, dafs, wo nur durch einzelne Persönlichkeiten, etwa des Leiters der Anstalt, dieses Verständnis vermittelt wird, nicht nur das Vorurteil schwindet, sondern auch Bereitwilligkeit und Lust zu ernster Förderung dieser heiligen Sache sich einstellen.

Ein schwerer Notstand liegt in dem Mangel geeigneter Religionslehrer; es kann nicht geleugnet werden, dafs der Schule viele theologische Elemente zugeführt werden, welche am Glauben schiffbrüchig oder wenigstens mit der Kirche zerfallen, hier ein Asyl suchen für einen halbverfehlten Lebensberuf; und ist auch bei ihnen in der Regel so viel sittliche Scheu vorauszusetzen und vorhanden, dafs sie die Jugend nicht in ihre eigenen Gewissenskämpfe

hineinziehen, so entbehrt doch der Unterricht derjenigen Wärme, die allein aus dem Gemüt kommen kann, das in der Glaubensgewifsheit Leben und Frieden gefunden hat. Der Schüler fühlt sofort instinktiv die erkältende Kühle des Lehrers heraus, und um die eigentliche Frucht des Unterrichts ist es dann geschehen. Die Schädigung aber, welche der Charakter durch Einbufse der Wahrhaftigkeit erleiden kann, ist unberechenbar, wenn das Resultat äufserliche Aneignung von religiösen Kenntnissen ist, zugleich mit den Zweifeln an ihrer Wahrheit. Aber auch auf der entgegengesetzten Seite wird viel gesündigt; die Zahl derjenigen Lehrer ist nicht gering, welche bei aller Rechtgläubigkeit ohne Frucht und deshalb nur zum Schaden arbeiten, weil sie ihre Arbeit ohne gründliche Wissenschaftlichkeit oder ohne Takt und rechtes Verständnis der Bedürfnisse der Jugend, vielleicht auch mit aufdringlichem Eifer treiben, oder endlich weil ihrer Persönlichkeit die rechte Autorität mangelt. Darum ist Heranbildung und Heranziehung tüchtiger Religionslehrer für die höheren Schulen ein dringendes Bedürfnis der Gegenwart. Die Kirche, so wenig sie meinen mag auf ihrem Gebiete Kräfte entbehren zu können, mufs trotz alledem sich bereit finden lassen, der Schule einen Teil gerade ihrer tüchtigsten Theologen, und wäre es nur zu einer Durchgangsstellung abzutreten, mufs, durch direkte Einwirkung auf die Universitäten, durch ihre Aufsichtsorgane, durch die theologische Presse auf den Eintritt begabter und glaubensfester Theologen in den Dienst der Schule hinarbeiten. Es bedürfte für jede Provinz einer solchen Anstalt, wie des Konvikts in Magdeburg, welches sich die Ausbildung tüchtiger Religionslehrer zur Aufgabe gesetzt hat.

Auf andere Schäden deuten wir nur hin, sie treffen mehr die höhere als die Volksschule; denn bei der gröfseren Einfachheit ihrer Arbeit, bei der tüchtigen Organisation ihrer Seminare, hat die Volksschule viel allgemeiner jene einheitliche Ausgestaltung ihrer Arbeit und ihres innern Lebens erlangen können. Die Erfüllung der immer neu und immer dringender gestellten Forderung nach einer zweckmäfsigeren, praktischen und methodischen Vorbildung der Lehrer an höheren Schulen müfste auch dazu führen, dafs mit der gröfseren pädagogischen Vertiefung zugleich die Achtung des religiösen Faktors in aller Erziehungs- und Bildungsarbeit eine allgemeinere würde. — Es fehlt ferner noch viel, dafs die Pflege eines Schulgemeindelebens nach der gottesdienstlichen Seite hin eine allgemeine wäre, so sehr sie gerade in jüngster Zeit an Ausdehnung gewonnen hat. Es fehlt noch vielfach an den notwendigen Mitteln. Schulgesangbücher der schlechtesten Art kursieren noch, während ein gutes Schulgesangbuch ein Hauptmittel werden könnte für die Erhaltung der Güter des Evangeliums unter der

Jugend, und ein wirksames Gegengift gegen die so schwer zu beseitigenden schlechten Kirchengesangbücher. Man bedürfte ferner einer zweckmäfsig angelegten Schulagende, welche etwa nach Art der Dieffenbachschen Hausagende Anleitung und Anhalt bei der Einrichtung eines Schulkultus böte, und zugleich ein fast unentbehrliches Mittel wäre, die rechte Einheit in der Behandlung und im ganzen Tone festzustellen.

Wieviel schadet anderseits auch hier wieder verkehrter Eifer, blinde Taktlosigkeit im Übermafs des Guten. Wie schwer ist es doch, auch hier die richtige Mitte zu finden zwischen völliger Salbungslosigkeit und verkehrter Salbung, und wie verhängnisvoll ist der Tod aller Schulmeisterei, die Langweiligkeit, gerade auf diesem Gebiet, wo sie Überdrufs, Abneigung, vielleicht sogar den Spott der Jugend weckt. Wir gehen auf das Kapitel der sonstigen Lehrmittel nicht näher ein, obwohl auch hier sich manches sagen liefse. Die Zeiten sind hoffentlich vorbei, wo Leitfaden der Geschichte im Gebrauch waren, welche der Thatsache der Geburt Christi mit keiner Andeutung gedachten. Aber noch nicht überall sind so ungeeignete Lehrbücher der biblischen Geschichte verschwunden, wie das von Hübner-Rauschenbach; unter manchen Katechismusbüchern der niederen und höheren Schulen wäre aufzuräumen, und eine im echt evangelischen Geist geschriebene deutsche Geschichte oder Geschichte der deutschen Litteratur würde wesentlich anders aussehen müssen als die Mehrzahl der gegenwärtig gebrauchten Leitfäden. Wir nennen nur noch eine bedeutsame Waffe, welche sich insonderheit die höheren Schulen heutzutage nicht dürften entgehen lassen im Kampfe für die Güter des Evangeliums, die sorgsame Auswahl geeigneter apologetischer Werke für die Bibliotheken der Prima und eine weise Leitung solcher Lektüre. Sie bieten ein treffliches Mittel dar, um den ernsthaft Suchenden oder den etwa vom Zweifel Bedrängten oder auch den schon in der Skepsis Verhärteten auf den rechten Weg zu leiten, ihm Achtung vor der theologischen Wissenschaft abzunötigen und so die Arbeit der Schule zu ergänzen. Wir wissen aus Erfahrung, dafs Luthardts apologetische Vorträge, Christliebs moderne Zweifel am christlichen Glauben, die Dogmatik von Martensen, Zöcklers Vorträge über die Evangelien-Kritik und das Lebensbild Christi nach der Schrift, epochemachend für den innern Entwicklungsgang manches Jünglings geworden sind; dafs Hagenbachs theologische Encyklopädie allen Abiturienten zur Lektüre oder auch nur zur Einsicht in die Hand gegeben eine bedeutsame Wegkost für die Universität und das Leben gewesen ist; dafs Schriften, wie Abekens Vortrag über den Gottesdienst der alten Kirche oder der jüngst in der Lehmannschen evangel. Volkskirchenzeitung erschienene vortreffliche Aufsatz: „Ein Tag in Gottes Vorhöfen", das Verständnis für den Organismus und die

Herrlichkeit auch unserer protestantischen Gottesdienste erst recht erschlossen haben.

Wir kommen zu den Aufgaben der Gemeinde und des Staates. Sie ergeben sich leicht aus dem bisher Gesagten. Wenn die politische und konfessionelle Gemeinde überall zusammenfiel, so gäbe es keine Schwierigkeit; und wie überall da, wo die Bevölkerung ausschliefslich oder bis auf vereinzelte Ausnahmen einem Bekenntnis angehört, eine Zwiespältigkeit in der Auffassung in Wirklichkeit nicht besteht, sondern erst von aufsen künstlich hineingetragen werden mufs, wie dort der konfessionelle Charakter der Schule und auch der obligatorische Religionsunterricht eine ganz selbstverständliche Sache ist, welche sich aus der Doppelstellung jedes Einzelnen in seiner Zugehörigkeit zum Staat, aber ganz ebenso auch zur Kirche naturgemäfs ergiebt, so würde auch der ganze Staat eine andere Auffassung und damit die ernste, so schwer wiegende, für die ganze Zukunft unseres Volkes so verhängnisvolle Frage über konfessionslose oder konfessionelle Schule, über obligatorischen oder fakultativen Religionsunterricht nicht kennen. Nun aber decken politische und kirchliche Gemeinde, Staat und Kirche sich nicht überall. Ja, zu den bisherigen Unterschieden von evangelischen, katholischen und jüdischen Staatsangehörigen ist in jüngster Zeit als ein neues, staatlich anerkanntes Element, das konfessionslose, heidnische gekommen. Der Staat hat das Prinzip des christlichen Staates thatsächlich aufgegeben, aber er hält die ganze Jugend; denn die Schule ist und mufs es bleiben, Staatsschule. Was nun verlangt diese seine Stellung der Staatsschule gegenüber? Entweder, dafs er konsequent auch hier das Prinzip des religionslosen Staates festhält, sich seiner Fürsorge für das religiöse Leben der Schüler ganz begiebt, und demgemäfs das religiöse Element vollständig aus der Schule verbannt. Dann verzichtet er freiwillig auf Erfüllung der höchsten Erziehungs- und Bildungsaufgaben in demselben Augenblick, wo er sein Anrecht auf diese Arbeit am nachdrücklichsten geltend macht. Er verzichtet freiwillig auf die Heranbildung ganzer Persönlichkeiten, die ihm vor allem doch not thun. Da er nun dieselben nicht wird entbehren wollen, so würde er dann genötigt sein, die religiöse Bildung, d. h. die wichtigste Hälfte der Erziehungsarbeit, allein den religiösen Genossenschaften zu überlassen, soweit die Jugend noch solchen angehört, und da anderseits die Konsequenz seines rein staatlichen Prinzips ihn ganz sicher forttreiben würde zu dem äufsersten Schritt der Ausstofsung aller religiösen Lebensäufserungen aus der Schule, weil durch dieselben irgendwie den Andersgläubigen Anstofs gegeben werden könnte, so würde durch den Gegensatz zwischen der Arbeit des weltlichen Unterrichts in der Schule und des religiösen in der Kirche oder in den religiösen Genossen-

schaften jene unheilvolle, seelenmordende Zwiespältigkeit in die Jugend und in das Volk hineingetragen, welche notwendig sein innerstes Lebensmark schädigen mufs.

Die andere Alternative ist die, dafs der Staat Gott giebt, was Gottes ist und somit auch dem Evangelium, was des Evangeliums ist, dafs er in dem klaren Bewufstsein, die Familie, die Jugend, die Schule habe auch ein Anrecht an die Kirche und in der deutlichen Erkenntnis, der Staat untergrabe sich selbst sein sittliches Fundament, wenn er seinen Zusammenhang mit der Welt des Glaubens aufgeben wollte, sich die Pflege des religiösen Lebens einen Gegenstand ernstester Fürsorge bleiben läfst, das Prinzip der konfessionellen Schule, sowie des obligatorischen Religionsunterrichts in niederen und höheren Schulen als unzweifelhaft hinstellt und von demselben nur in wirklich begründeten Notfällen abweicht, also jüdische Schulen für die jüdische, katholische für die katholische, evangelische für die evangelische Jugend gründet. Was zwischen diesen beiden Alternativen liegt, ist utopische Chimäre oder unhaltbare Halbheit. Es ist utopische Chimäre, wenn der Staat meinen wollte, eine alle Konfessionen befriedigende, gemeinsame Humanitätsreligion erfinden und einführen zu können. Solche Versuche sind als widersinnig in sich stets gescheitert; und so oft der Staat, in das Gebiet der Kirche übergreifend, wähnt religiöses Leben künstlich machen zu können, hat er sich selbst nur Ungelegenheiten bereitet und schliefslich Fiasko gemacht. Es ist unhaltbare Halbheit, wenn der Staat in Erinnerung an sein Staatskirchentum meinen wollte, seinen Einflufs auf die religiöse Erziehung sich zu einem gewissen Teil erhalten und sichern zu müssen, etwa durch besondere Reservierung einiger Religionsstunden für etwaige Freunde im sogenannten fakultativen Religionsunterricht. Solche mit einem Separatkämmnrchen für religiöse Wünsche ausgerüsteten Schulen sind ein Zerrbild der idealen und wahren Schule. Die Entvölkerung solcher Religionsklassen zuerst in den grofsen Städten, dann schnell auch im übrigen Lande, würde ebenso erschreckende Proportionen einnehmen, wie die Entkirchlichung nach Einführung der Civilehe. Die Mifsachtung und Zurücksetzung des Religionsunterrichts in den Augen der Schüler würde die Gewissen der Jugend verwirren und sie irre machen an der Weisheit des Staates selbst. Und wo sollte man tüchtige Lehrer finden für solche auf den Aussterbeetat gesetzte Posten, für eine Wirksamkeit, der von vornherein die Lebensadern unterbunden sind dadurch, dafs sie aufser Zusammenhang gesetzt ist mit dem eigentlichen Organismus des ganzen Schullebens?

Wenn es demnach uns unzweifelhaft sein mufs, dafs die Wohlfahrt der Jugend, der Schule, des Staates allein die konfessionelle Schule fordert,

was könnte den Staat nötigen das Prinzip derselben aufzugeben? Nicht der Blick auf die konkreten Verhältnisse: die aus dem Paritätsprinzip abgeleitete summa justitia würde zu einer schreienden injuria gegenüber dem allergröſsten Teil unserer ländlichen und einem groſsen Teil unserer städtischen Gemeinden, die konfessionell geeinigt sind, und denen solche Schulen ohne alles Bedürfnis oft gegen ihre Neigung aufgenötigt werden müſsten; — nicht auch der Blick auf die allgemeinen sittlichen und sozialen Zustände der Gegenwart, die doch wahrlich nicht dazu angethan sind, in dem allgemeinen Zusammenbruch noch irgend welche Stützen des sittlichen Lebens missen zu können; — nicht der Blick auf den gewaltigen Kampf mit Rom, in dem der Staat nur Sieger werden kann, wenn er das evangelische Bewuſstsein stärkt; — nicht endlich der Blick auf die ganze Eigenartigkeit und den eigentümlichen, inneren Entwicklungsgang unseres deutschen Volkes, denn diese verlangen zarteste Pflege, schonendste Behandlung seiner heiligsten Güter? Was also denn? nichts als die Konnivenz gegen die groſse Strömung jener Halbbildung, welcher das kirchliche Bewuſstsein abhanden gekommen ist, die Rücksicht auf die freigeistigen Elemente der jüdischen Bevölkerung, endlich auf die neugeschaffnen Massen der einer undeutschen Glaubenslosigkeit ergebenen, religionslosen Bevölkerung. Sind die kommunalen Gemeinden nur allzuleicht geneigt, auch ohne zwingende Notstände die köstlichsten Güter, die in der Pflege des religiösen Lebens ihrer Jugend liegen, um das Linsengericht einer angeblichen Ersparnis am städtischen Säckel preiszugeben, so soll der Staat solchem Verfahren einen kräftigen Riegel vorschieben dadurch, daſs er es als unzweifelhaft hinstellt, auch durch seine Organe keinerlei Miſsverständnis darüber aufkommen läſst, er stehe noch voll und ganz zu den Gütern, welche überall einem ernsten, religiösen Leben entsprieſsen, im besonderen auch zu den Gütern des Evangeliums. Noch ist die Sache nicht soweit gediehen, daſs nicht einzelne Konflikte zwischen etwa berechtigten Forderungen der Familie und einer bedenklichen Behandlung des Religionsunterrichts, mögen diese Forderungen nun von positiver oder negativer Seite gestellt werden, durch geeignete, nach Lage jedes besonderen Falles zu treffende Maſsregeln ausgeglichen werden könnten zur Abhilfe wirklich begründeter Miſsstände. Und Abhilfe der Notstände auf jede andere Art, als um den Preis einer Schädigung der heiligsten Güter des Volkes, das müſste zunächst doch immer die Parole sein. So können allein groſse Reformen segensreich durchgeführt, groſse Konflikte siegreich überwunden werden. Es kennt die Geschichte wohl keinen gröſseren Organisator auf dem Gebiet des inneren Lebens der deutschen Nation, keinen streitbareren Kämpfer für Freiheit und Kultur, keinen wehrhafteren Gegner gegenüber den Anmaſsungen der römischen Kirche,

keinen, der so tief auch in die gärenden Wirren des politischen Lebens in Dorf, Stadt, Staat und Reich geschaut hätte, als Ratgeber ebenso von Kaiser und Fürsten, wie von Bauern und Sozialdemokraten, von Reichstagen wie von Stadtverordnetenversammlungen, keinen endlich, der so kompetent in Sachen der Schule, der höheren sowohl wie der niederen gewesen wäre, als Dr. Martinus Luther. Und wie nun spricht sich der über diese Frage aus: „Etliche Schulmeister, sagt er, lehren gar nicht aus der heiligen Schrift, etliche lehren die Kinder gar nichts als die heilige Schrift, welche beide nicht zu leiden sind. — Solche Schulen, die gar nichts aus der heiligen Schrift lehren, sind nicht zu leiden. Wo die Schrift untergehet, was will da bleiben in deutschen Landen, denn ein wüster, wilder Haufen Tartaren oder Türken, ja vielleicht ein Saustall und eine Rotte eitel wilder Tiere. — Wo die heilige Schrift nicht regiert, da rate ich fürwahr niemand, dafs er sein Kind hinthue. Es mufs verderben alles, was nicht Gottes Wort ohne Unterlafs treibt.“

Die Familie steht dem Faktor der Gemeinde und des Staates scheinbar wehrlos gegenüber, wenn sie ihren Schulen ihr höchstes Gut anvertraut; aber aus ihr gehen die beschliefsenden Vertreter der Gemeinde und des Landes hervor. Da wird es denn den von der Bedeutung unserer Frage durchdrungenen Familien zur ernsten Pflicht, dafür zu sorgen, dafs Elemente in jene Vertretung hineingesendet werden, welche nicht nur ein Herz für die Jugend, sondern auch für die Bedeutung des religiösen Faktors in der Erziehung haben, und nicht nur ein allgemeines Interesse an diesen Fragen, sondern ein gründliches Verständnis derselben, damit sie im stande seien, der Herrschaft der Halbbildung und Phrase schlagfertig entgegen zu treten.

Und hier münden die Aufgaben der evangelischen Kirche ein. Ist ihr in der vereinbarten Kirchenverfassung nunmehr endlich ein Mund gegeben, so möge sie ihn recht laut und energisch öffnen zu Gunsten unserer evangel. Jugend und der für sie gefährdeten Güter des Evangeliums. Sie mag das Bedenkliche, was in dem grofsen Übergewicht des Laienelements innerhalb der kirchlichen Vertretung zu liegen scheint, in einen Segen dadurch verkehren, dafs in weiteren Laienkreisen das Bewufstsein geweckt und gestärkt werde, hier sei auch eine Vertretung, welche in öffentlichen Angelegenheiten neben der kommunalen, in staatlichen neben dem Landtag gehört werden wolle und müsse. Wie dann die kirchliche Vertretung durch direkte Einwirkung auf das Haus sehr wesentlich wird dazu beitragen können, dafs das Gnadengut der Taufe nicht verschmäht werden wird, so wird sie auch durch direkte Interpellationen, Anträge und Proteste gegenüber der kommunalen Gemeinde-Vertretung und dem Staat,

wo es not thut, ihr Anrecht an die evangel. Jugend, an die evangel. Schule wahren können und müssen. Die kirchliche Vertretung recht eigentlich wird Gelegenheit und Verpflichtung haben gegenüber den politischen Abstraktionen auf die konkreten Verhältnisse hinzuweisen, den wirklichen Schaden, den eine Vernachlässigung der religiösen Erziehung anrichtet, durch statistische Beläge aufzudecken. Sie wird am besten im stande sein zu beweisen, wie z. B. die allgemeinere Einführung der Simultanschule oder des fakultativen Religionsunterrichtes unter den gegenwärtigen Verhältnissen bei der grofsen Zerfahrenheit innerhalb unserer evangel. Kirche und der so festen Geschlossenheit der kathol., gerade die evangel. Gemeinden am empfindlichsten schädigen würde. Was die Organe des Gustav-Adolf-Vereins in jüngster Zeit übereinstimmend bezeugt haben, den Niedergang des evangel. Elements überall da, wo zu Gunsten der Simultanschulen die sogenannte Parität geltend gemacht werde, wird sich aus vielen auch nicht der Diaspora angehörigen Gemeinden bestätigen lassen.

Aufgaben anderer Art stellt das Innenleben der Kirche. Die Gesangbuchsnot berührt zugleich einen schreienden Notstand innerhalb der christlichen Erziehung der Jugend. Was wir auf dem Gebiet der weltlichen Dichtkunst unter keinen Umständen dulden würden, lassen wir uns auf dem Gebiet des Kirchenliedes gefallen, die unverantwortlichste Verschimpfierung der herrlichsten Poesie, welche je ein Volk hervorgebracht hat; lassen es uns gefallen, dafs unsere Jugend, für welche unserer Meinung nach sonst das Allerbeste nur gerade gut genug ist, mit diesen Träbern gefüttert werde. Wahrlich, da fafst der ganze Jammer unserer evangel. Kirche uns an; oder man hat auch wohl ein Recht zu sagen, dafs sie wohl noch lebensfähig sein müsse, nachdem sie durch solche künstlichen Mittel noch nicht habe zum Tode gebracht werden können.

Soll aber die Jugend die Gottesdienste wieder aufrichtig lieb gewinnen, so dafs der Kirchenbesuch nicht nur in die Zeit des etwaigen Schulzwangs fällt, so wird eine zweckmäfsigere Ausgestaltung des Gottesdienstes oft von Nöten sein. Der weitverbreitete Übelstand, dafs die Predigt nicht nur, was sie in der evangel. Kirche soll, den Hauptbestandteil des Gottesdienstes ausmacht, sondern so stark dominiert, dafs im Vergleich zu ihr alles übrige mehr als gleichgültiges Nebenwerk erscheint, ist nicht geeignet, ein tieferes Verständnis für den herrlichen Organismus auch unseres evangel. Gottesdienstes und ein lebendiges Gemeindebewufstsein zu erzeugen. Und doch müfste das schon möglichst frühzeitig geweckt werden. Wir wünschten also, dafs das liturgische Element wieder allgemeiner, als bis jetzt geschieht, zu seinem Rechte komme, dafs die Jugend für die reichere Ausgestaltung desselben durch Ausführung (natürlich streng kirchlichen) Gesanges heran-

gezogen werde. — Die Predigt leidet noch viel zu allgemein an dem Übelstand, dafs sie über irgend eine der Schrift entnommene Stelle reflektiert, statt auslegend in ihre unerschöpflichen Tiefen recht einzuführen, die Achtung vor der Schrift wieder zu begründen, zur eigenen Schriftlesung und Forschung in gröfseren Kreisen wieder anzuregen. Was die Bibelstunden vor kleinen Kreisen auserwählter Freunde des Evangeliums zu thun pflegen, müfste sonntäglich im Hauptgottesdienst geschehen; es bliebe dabei immer noch Raum von dem selbstempfangenen, neuen Leben unmittelbares Zeugnis abzulegen. Wird nun schon die Gemeinde leicht durch die heutige allgemeine Predigtweise ermüdet, so noch mehr die Jugend, welche noch weniger im stande ist einem lang ausgesponnenen, abhandelnden Gedankengang zu folgen. Die sich etwa frühzeitig festsetzende Abneigung gegen den Besuch des Gottesdienstes ist aber oft verhängnisvoll für das ganze spätere Leben. Auf anderes, die Zweckmäfsigkeit der Einrichtung von Sonntagsschulen und Kindergottesdiensten für die jüngere Jugend, soll hier nur hingedeutet werden.

Besondere Beachtung verdient gerade in der Gegenwart der Konfirmandenunterricht; er wird in den grofsen Städten, den Herdstätten des negativen Geistes, oft gerade am unfruchtbarsten behandelt. Die übergrofse Zahl der Konfirmanden hindert eine eingehende, seelsorgerische Kenntnis der Einzelnen; die verschiedenartige Zusammensetzung aus den mannigfaltigsten Bildungsstufen erschwert die Behandlung; so wird der Unterricht leicht zu kathedermäfsigen Vorträgen, denen gegenüber sich die Jugend passiv, oft nicht einmal in rechter Stille verhält. Die Handhabung der Disziplin macht Schwierigkeit; die Frucht des Wissens bleibt gering, und schliefslich wird zur Konfirmation doch zugelassen, wer eine bestimmte Zeit dem Unterricht beigewohnt hat. Hier liegt ein wunder Fleck mancher Gemeinde. Die Verteilung der Konfirmanden in kleinere Kreise, Verbindung des Geistlichen mit dem Hause und mit der Schule, straffere Disziplin, unter Umständen unweigerliche Ausschliefsung vom Unterricht oder Zurückweisung von der Konfirmation selbst, dürfte nicht selten dringend geboten sein. Wenn die Verhältnisse der Gegenwart es notwendig machen, dafs überhaupt die seelsorgerische Thätigkeit des Geistlichen mehr in den Vordergrund tritt als bisher, weil es mehr denn je darauf ankommt, den Entfremdeten nachzugehen, das Verlorene zu suchen, so wird es natürlich und besonders fruchtbar sein, möglichst früh ein seelsorgerisches Band mit der Jugend des Hauses anzuknüpfen, welches fest genug sei, den Zusammenhang mit der Kirche über die Konfirmation hinaus zu erhalten. — Es wird dann auch das Haus sich ernster und williger auf seine Pflicht besinnen, nicht nur die eigenen Kinder an fleifsigen Kirchenbesuch zu gewöhnen,

sondern auch die sonstigen jugendlichen Hausgenossen. Da liegen noch tiefe Schäden der Gegenwart verborgen nicht nur in der Widerwilligkeit der halbwüchsigen, ländlichen Jugend, der Lehrlinge, der jugendlichen Fabrikarbeiter, sondern auch in der der Gleichgültigkeit oder Abneigung der Herrschaften, wenn der Jugend der Sabbat vorenthalten wird durch übermäſsige Anspannung ihrer Kräfte in der Woche, bis hoch in die Sonnabendnacht hinein, durch Beschäftigung an den Sonntagen selbst, der Hütejungen auf dem Felde, der Lehrlinge in den Werkstätten, Läden, Fabrikräumen. Die Kirche muſs den Sabbat vor allem auch dieser halbwüchsigen Jugend zurückerkämpfen; dazu wird die christlichen Vereinsthätigkeit ein fruchtbares Mittel sein, besonders in den Jungfrauen- und Jünglingsvereinen. Was geht im Ravensbergeschen Lande für ein köstlicher Segen aus von der fröhlich ernsten Wirksamkeit dieser Vereine, vor allem, wenn sie auch die Pflege der geistlichen Musik in Posaunen- oder Gesangvereinen sich angelegen sein lassen, mit ihren Übungen in die Sonntag-Nachmittage wieder eine sabbatliche Feier hineintragen, mit ihren Aufführungen die sonntäglichen Gottesdienste und die groſsen, kirchlichen Feste verherrlichen, endlich wohl in gröſseren Vereinigungen sich selbst ihr Fest bereiten. So gehen von dem groſsen Herforder Himmelfahrtsfest Jahr für Jahr reiche Segensströme in das ganze Ravensberger Land hinaus; und warum sollte zur weihevollsten Pflege christlichen und zugleich echt deutschesten Volkslebens unter rechter Leitung nicht jede Provinz, nicht jeder Kreis sich ein solches schaffen können? Auf andere Aufgaben christlicher Vereinsthätigkeit, welche dem Dienst an der Jugend und am Evangelium gilt, die im evangelischen Sinne geleitete Kleinkinderschule, die Rettungshäuser, die Asyle für verwahrloste Kinder, die Diakonissensache, deute ich hier nur hin.

Wahrlich, es giebt der Aufgaben genug und man weiſs nicht, deckt der Blick auf die zahlreichen, geistlichen Notstände der Jugend unseres Volkes mehr die Fülle solcher Aufgaben auf, oder der Blick auf ihren Reichtum mehr die Not des Volkes. Und doch müssen wir, zu dem Ausgang zurückkehrend, wiederum sagen: der furchtbarste und verhängnisvollste Notstand liegt in der Macht der unsichtbaren Geister, deren Sturmesrauschen wir aus der ganzen Atmosphäre der Gegenwart vernehmen. Es können Vater und Mutter und das christliche Haus die Seele des Kindes in zartester Fürsorge behüten; es kann eine von echt evangelischem Geiste erfüllte Schule mit priesterlichem Ernst ihre Arbeit an ihr treiben; es kann die Kirche mit aller seelsorgerischen Treue sie hineingeleiten in die Gemeinde, und doch über Nacht das giftige Unkraut seelenmörderischer Skepsis hineingesäet werden von allen den feindseligen Mächten, welche in Wort, Schrift und Beispiel ihr verderbliches Unwesen treiben. Da nützt dann alle

seelsorgerische Weisheit oft nichts, sondern allein die Waffe, welche über allen andern am allerwenigsten vergessen werden darf, das aus der Angst um eine gefährdete Stelle und aus der suchenden Liebe hervorquellende Gebet. Und das wird denn auch von der Arbeit an dem ganzen Volke gelten müssen. Wohl ist das gemeinsame höchste Aufgebot unserer ganzen Kraft und Liebe, unseres ganzen Glaubens nötig, den Feind zu beschwören, der unserer Jugend die Güter des Evangeliums zu rauben droht; aber wir haben auch die gemeinsame Fürbitte nicht zu versäumen, in welcher Haus, Schule und Kirche sich vor Gottes Antlitz begegnen sollen. Rufen wir aus inbrünstigem Herzen zu Ihm: wir lassen Dich nicht, Du segnest uns denn, Du segnest denn unsere Jugend, unser Volk, so wird Er, der von Seinem Volke nun und nimmer nicht geschieden ist, der Sich Sein deutsches Volk nicht nehmen läfst, Sich auch zu uns bekennen aus Gnaden mit Seiner Gnade. So lassen Sie uns denn schliefsen mit dem in gläubiger Zuversicht aus gemeinsamen, betenden Herzen gesprochenen Wort: Ach bleib mit Deinem Worte bei uns, Erlöser wert, dafs uns beid hie und dorte sei Güt und Heil beschert. Amen![1]

1) Der Referent hatte folgende Thesen in der Versammlung verteilen lassen:

1. Die Gegenwart ist dazu angethan, der Jugend unseres Volkes die Güter des Evangeliums ernstlich zu gefährden. Die Gefahren liegen nicht allein in dem stetigen Wachstum der dem Evangelium feindlichen Mächte (des Sozialismus, Atheismus, Materialismus, Nihilismus, Pessimismus, Indifferentismus) sondern auch in der allzugrofsen Sicherheit und Lässigkeit der Freunde des Evangeliums.
2. Die Aufgaben, um welche es sich handelt, gehören recht eigentlich in das Gebiet der innern Mission; sie behandeln eine religiös-kirchliche, nationale, soziale, pädagogische Frage von der höchsten Bedeutung, d. h. es handelt sich in ihnen nicht allein um die Pflege des religiös-kirchlichen Lebens, sondern auch um Erhaltung des deutschen Wesens, um Linderung der sozialen Notstände, um die Sicherung wahrer Erziehung und Bildung.
3. Die Güter des Evangeliums unserer Jugend bewahren heifst im allgemeinen nichts anderes, als dafür sorgen, dafs die Jugend hineinwachse in das Verständnis und Bewufstsein ihrer Zugehörigkeit zum Gottes-Reiche und zur christlichen Kirche. Es ist die Hauptkrankheit unserer Zeit, dafs ihr besonders auch unter der Einwirkung einer die Massen beherrschenden, seichten Halb- und Scheinbildung das kirchliche Bewufstsein abhanden gekommen ist.
4. Die praktischen Aufgaben im besonderen lassen sich dahin zusammenfassen:
 a. Dafs die Familie sich wieder zu einer christlichen Hausgemeinde erbaue, das Haus wieder eine Stätte christlicher Sitte werde. Das christliche Haus ist immer auch das echt deutsche Haus.
 b. Dafs die evangelische Schule sich ihren evangelischen Charakter nicht nehmen lasse, sondern verständnisvoller und ernster als früher sich mit evangelischem Geist und Leben durchdringe, sich allgemeiner als bisher den

Ausbau einer auch in den höchsten Zielen sich eins wissenden Schulgemeinde angelegen sein lasse. Es ist prinzipiell an der konfessionellen Schule, der Volkschule sowohl wie der höheren, festzuhalten; die Umwandlung derselben in die Simultanschule, wo sie nicht durch besondere Verhältnisse gerechtfertigt erscheint, ist eine das kirchliche, staatliche, soziale Leben im höchsten Maſse bedrohende Gefahr. Ebenso ist prinzipiell der obligatorische Religionsunterricht sowohl in der Volksschule wie in den höheren Schulen überall festzuhalten. Die Heranbildung und Heranziehung tüchtiger Religionslehrer für die höheren Schulen ist ein dringendes Bedürfnis der Gegenwart.

c. Daſs die Gemeinde und der Staat unbeirrt durch die Strömungen einseitiger, politischer Parteianschauungen es als unzweifelhaft hinstellen, daſs sie gewillt sind, der Jugend die Güter des Evangeliums auf alle Weise zu erhalten durch ernste Fürsorge für alles, was der Pflege des Evangeliums innerhalb der Schule und in den Kreisen der aus der Schule entlassenen Jugend dient, sowie durch energische Abwehr alles dessen, was diese Pflege hindern oder verkümmern könnte.

d. Daſs die Kirche ernster und allgemeiner als bisher die seelsorgerische Beziehung zum Hause und auch zur Jugend des Hauses suche, in der Ausgestaltung des Gottesdienstes auf das Bedürfnis der Jugend Rücksicht nehme, (Änderung der Predigtweise zu Gunsten der wirklichen Einführung in die Schrift, Pflege des liturgischen Elements unter Heranziehung der Jugend, Kindergottesdienste, Sonntagsschule u. s. w.) endlich die neugegebene Kirchenverfassung benutze, ihres Anrechtes an die evangelische Jugend (die evangelische Schule), aber auch ihrer Pflichten gegen dieselbe recht eingedenk zu werden.

2. Die Einheit der Schule.[1]

Als ich auf dem letzten Schulkongreſs in Kassel bei Gelegenheit des Schluſswortes gelobte, mit meiner ganzen Kraft einzutreten für die Einheit der Schule, da zeigte die sehr lebhafte Zustimmung der damaligen Versammlung, daſs das Thema: Einheit der Schule wohl ein zeitgemäſses sein dürfte, und der Frage, wie ist sie anzustreben? ein allgemeineres Interesse werde entgegenkommen. Und als ich dann auf der Heimfahrt die reichhaltigen Eindrücke der Tage von Kassel zu sichten und zu verarbeiten suchte, da wurde es mir vollends klar, daſs jenes Thema wohl vor anderen geeignet sein könnte, uns hier zu beschäftigen, gleich fruchtbar in theoretischer wie in praktischer Hinsicht, gleich anziehend für Lehrer jeder Kategorie, aber ebenso auch für die Vertreter der Kirche unter uns, wie für die Väter und Mütter unsrer teuren Jugend, von gleichem Interesse für alle Striche unseres lieben Vaterlandes, vor allem aber auch von solchem Gehalt, daſs es der besonderen Eigentümlichkeit unsrer evangelischen Schulkongresse gerecht zu werden im stande ist.

Die Forderung: Einheit der Schule setzt voraus eine auf diesem Gebiet vorhandene Einheitslosigkeit. Bei dieser Erscheinung müssen wir zunächst etwas verweilen. Sie wird thatsächlich konstatiert zuerst schon durch die verwirrende Mannigfaltigkeit der gegenwärtig vorhandenen Schulgattungen. Selbst wir Schulmänner sind (in unsrem engeren Vaterlande wenigstens) kaum mehr im stande, ohne stets neue Orientierung in den amtlichen Zusammenstellungen den Katalog der verschiedenen allmählich erwachsenen Schulgattungen auswendig zu behalten. Da giebtes Gymnasien und Progymnasien, Realgymnasien und Realprogymnasien, Oberrealschulen und Realschulen, höhere Bürgerschulen und Mittelschulen, Elementarschulen, und endlich eine zahllose Menge von Fachschulen. Und wenn dann nur die eine Gattung der Elementarschule den schönsten aller Namen, denjenigen der Volksschule führt, so gilt von unsrem gesamten Schulwesen, was einmal in etwas anderem Sinne ein tüchtiger Pädagoge von der Volks-

1) Referat gehalten den 1. Oktober 1884 auf dem dritten Deutschen Evangelischen Schulkongreſs zu Stuttgart. Aus der Denkschrift des Kongresses als Sonderschrift abgedruckt. Frankfurt a. M. 1884.

schule im besonderen gesagt hat: „Es hat von der Schule zu viel und vom Volk zu wenig in sich aufgenommen."

Mit der Zahl so verschiedener Schulgattungen sind aber auch ebensoviel Lehrergattungen entstanden. Wir Lehrer haben heutzutage ein sehr ausgeprägtes Standesgefühl; aber wir suchen es allzu oft nicht in der Stärkung des Bewufstseins, einem solidarisch durch die gleiche hohe und heilige Berufsarbeit verbundenen Lehrerstand anzugehören, sondern in der äufserlichen Vergleichung mit ganz anderen Berufskategorien, oder auch in dem Gegensatz zu den übrigen Klassen desselben Lehrerstandes, nicht selten sogar in denjenigen Abstufungen, welche durch Titel und äufserliche Rangordnung innerhalb derselben Kategorie von Lehrern geschaffen sind. Die Lehrer an den höheren Schulen lieben sich mit den Juristen, die Volksschullehrer mit den Geistlichen zu vergleichen, die Gymnasial- und Reallehrer einerseits und die Volksschullehrer anderseits gehen im günstigsten Falle fremd nebeneinander her, stehen sich ebenso oft kalt einander gegenüber, weil das Standesgefühl, eine Schulgattung zu repräsentieren, das Gemeingefühl, Lehrer zu sein, fast verschlungen hat.

Aber bedenklicher ist, dafs diese Vielheit verschiedenartiger Schul- und Lehrergattungen auch in den Lehrbetrieb selbst eine Einheitslosigkeit hineingetragen hat, welche verhängnisvoll werden kann. Innerhalb der höheren Schulen besteht eine durchgreifende Scheidung je nach dem Übergewicht der naturwissenschaftlichen und mathematischen, oder der altsprachlichen Disziplinen, und aufserdem haben ebensoviele Spezialisten, als es wissenschaftliche Spezialdisziplinen giebt, im Lehramt sich eingefunden, von denen jede Kategorie ihre Selbständigkeit zu behaupten sucht, und die Konsequenzen davon schliefslich auch in den Unterrichtsbetrieb der Schule hineinträgt: Philologen und unter ihnen wieder die Altklassischen, die Germanisten und die Vertreter der jüngsten Spezies, der romanischen und englischen Philologie, Vertreter der reinen Mathematik wie der Naturwissenschaften, und hier wieder teils der beschreibenden, teils der Physik und Chemie, Historiker und Geographen von Beruf, — sie alle haben ihren Einzug in die Schule gehalten, nicht immer aber in erster Linie als Lehrer, sondern oft als Vertreter ihrer Spezialwissenschaft, und nicht immer in der klaren Erkenntnis, dafs nur der allgemeine Bildungsgehalt jeder Fachwissenschaft in den Unterricht hineingehört, und jedesmal nur den allgemeinen pädagogischen Zwecken dienstbar gemacht werden müsse, sondern häufig in dem dunklen Drange, recht viel von den Spezialkenntnissen an- und beizubringen, oder recht tief in die Geheimnisse der Fachwissenschaft einzuweihen.

Wenn man sich aber auf so olympischer Höhe bewegt, so ist es ganz erklärlich, dafs man von ihr etwas souverän herabsieht, auf den niederen

Dunstkreis, in welchem sich der Volksschullehrer zu plagen habe, seine armseligen Kenntnisse den schwerfälligen Naturen des einfältigeren Bruchteils der Jugend beizubringen. Diesen niederen jugendlichen Geistern gegenüber sei es dann, meint man, gewiſs ganz heilsam, sie durch allerlei äuſserliche Kunstmittel der Zucht systematisch an lebendige Teilnahme zu gewöhnen, methodisch darauf zu achten, daſs sie lernen, verständnis- und ausdrucksvoll zu lesen, sorgfältig zu schreiben, zusammenhängend zu sprechen, sich auf das Behandelte von Zeit zu Zeit rückblickend zu besinnen, und die Hauptpunkte desselben scharf zusamenzufassen; auch sei es gewiſs ganz zweckmäſsig, daſs der Lehrer hier von der sinnlichen Wahrnehmung und Anschauung, wenn die Gelegenheit sich mache, ausgehe und den Schüler erst allmählich an die schwere Speise begrifflicher Erkenntnis gewöhne; — die höhere Schule aber habe solche Kunstgriffe und überhaupt eine „Methode" nicht nötig, da hier die allein-selig-machende Kraft der wissenschaftlichen Objekte die Sache schon von selbst besorge. Denn zwischen den Schülerseelen höherer und niederer Anstalten, mag auch der in das Gymnasium eintretende 9jährige Knabe soeben noch den Lehr- und Lernbetrieb der Elementarschule genossen haben und einige Jahre hindurch einen erheblichen Teil derselben Unterrichts-Objekte weiter genieſsen, bestehe doch ein ungeheurer Unterschied, welchen der Schüler auch selbst an dem Auftreten seines Lehrers, sehr oft eines unerfahrenen probandissimus, gründlich spürt, aber nach einiger stillen Verwunderung als etwas Höheres annimmt. Da es nun eine sehr geraume Zeit dauert, — meist fünf Jahre, oft noch länger — ehe sich wirklich die in den Stoffen liegende, geheimnisvoll bildende Kraft entfaltet, ein sehr groſser Bruchteil der Schüler aber abgeht, ohne dies Ziel auch nur von weitem geschaut zu haben, so wird selbst diejenige Einheitlichkeit, welche jede einzelne der höheren Schulen wenigstens in dem Nacheinander ihres eigenen Kursus darstellen sollte, für groſse Massen unsrer Schüler in der Mitte durchschnitten.

Aus solchen Zuständen ergeben sich dann so bedenkliche Erscheinungen, daſs bei dem Übergang der Kinder aus der Volksschule in die höhere sehr häufig eine starke Inkonsequenz der Bildung nicht nur in einzelnen Fächern, sondern auch im allgemeinen hervortritt, so daſs sich der zweite Unterricht an den zuerst empfangenen gar nicht recht anschlieſsen will, und die Bildung der betreffenden Knaben ihre Lücken oder auch ihren unharmonischen Charakter behält bis ans Ende. So auch erklärt sich die andere nicht minder häufige Thatsache, welche von einem der letzten deutschen Seminarlehrertage ausdrücklich konstatiert wurde, daſs die Schüler aus den Mittel- und Oberklassen der Gymnasien und Realschulen in den Präparanden-Anstalten der Volksschullehrer-Seminarien nicht recht fortkommen können, während es

ihrer höheren Bildung gerade leicht werden müſste, jene scheinbar niedere Stufe der Bildungsarbeit zu überwinden.

Das Allerbedenklichste aber ist, daſs diese Einheitlosigkeit in dem Verhältnis der letztgenannten Schulgattungen höherer und niederer Schulen als etwas Natürliches und Berechtigtes anerkannt wird. Wer unter den Lehrern der höheren Schulen, welche ihr Schülermaterial zumeist doch aus dem Volksschulunterricht beziehen, fühlt sich veranlaſst, Fühlung mit dem früheren Unterrichtsbetrieb zu suchen? Wie viele unter den Dirigenten derjenigen höheren Lehranstalten, mit welchen eine Vorschule elementarer Art verbunden ist, haben je ein Volksschullehrerseminar mit eignen Augen kennen zu lernen versucht, was doch eigentlich unerläſslich ist, wenn sie recht im stande sein wollen, die aus diesen Seminarien stammenden Vorschullehrer nicht nur zu überwachen, sondern auch zu beraten und anzuleiten? Wie viele unter den Lehrern der höheren Schulen kennen die Volksschullitteratur, der sie doch die wertvollste Belehrung über viele der von ihnen vertretenen Disziplinen würden verdanken können? Welche unserer gymnasialpädagogischen Werke sprechen den Gedanken einer einheitlichen Schule und der Notwendigkeit einer solchen Fühlung untereinander aus? — Wozu aber auch solche Fühlung, wenn es wahr ist, was man kürzlich noch bei feierlichstem Anlaſs von dem Katheder einer Universitäts-Aula herab verkünden hören konnte, daſs ein ungeheurer Unterschied bestehe zwischen denen, welche die Elemente der Dinge lehren, d. h. den Volksschullehrern, und denen, welche die Jugend zu wissenschaftlichen Studien anzuleiten und auf die Universität vorzubereiten hätten; unmöglich könnten für beide Gattungen des Unterrichts dieselben didaktischen Grundsätze maſsgebend sein. Solcher Anschauung stelle ich schon jetzt vorläufig den Satz entgegen: ob ich Heys Fabel vom Sperling und Pferd im Anschluſs an die bekannten trefflichen Anschauungsbilder mit der letzten Klasse einer Armenschule behandle, daran Anschauung, begriffliche Auffassung und Gemüt der Schüler zu bilden und ihre Denk- und Sprachkraft zu entfesseln, oder ob ich in der obersten Klasse eines Gymnasiums eine Horazische Ode als Mittel zu dem gleichen Zweck benutze, auf Phantasie, Urteil und Gemüt der Zöglinge einzuwirken und auch hier die Sprach- und Denkkraft zu entbinden, — das ist kein Unterschied des Wesens, sondern nur eines durch die Art der Objekte und die Entwickelungsstufe der betreffenden Schüler begründeten Grades. Eine gleich hohe Aufgabe und Arbeit hier wie dort, die gleiche pädagogisch-didaktische Wissenschaft und Kunst an den gleichwertigen Seelen der einen Jugend unseres einen teuren deutschen Volkes.

Worin gleichwohl ein Unterschied besteht, daſs die Arbeit der höheren Schule eine ungleich schwierigere ist, wofern sie mit wahrhaft pädagogischem

Geiste betrieben wird; worin das Recht der Anschauung liegt, dafs diesen höheren Schulen mit dem Wachstum der geistigen Reife der Zöglinge und dem wachsenden Gehalt der ihnen darzubietenden Stoffe noch ganz besondere und höhere Aufgaben gestellt sind, und dafs darum der Volksschullehrer nicht etwa ein Recht hat, auf die Technik der Gymnasiallehrer im Dünkel herabzusehen, davon wird nachher zu reden sein.

Aber auch im Schulregiment hat, soweit dasselbe bei den Schulaufsichtsbehörden liegt, an Stelle der nothwendigen Einheitlichkeit noch allzu oft eine nicht heilsame Einheitlosigkeit ihren Sitz. Die Schulaufsichtsfrage, soweit sie die Beaufsichtigung der Volksschule durch die Geistlichen als Lokal- oder Kreisschulinspektoren betrifft, spielt schon hier hinein. Ihre rechte Lösung setzt voraus, dafs solche Geistliche ihre Kenntnis des Unterrichtswesens nicht nur aus den Erinnerungen an ihre eigne Schulzeit zusammensetzen, sondern aus gründlicher Einsicht in die fortschreitende Entwickelung des Volksschulunterrichts schöpfen. Man kann ferner die Beobachtung machen, dafs da, wo die mit der Aufsicht über die höheren Schulen beauftragten Schulräte zugleich in irgend einer Weise amtlich genötigt sind, einen tieferen Einblick in die Arbeit der Volksschule zu thun, von ihnen eine fruchtbar anregende Rückwirkung auch auf die Arbeit in den höheren Schulen ausgeht. Es wäre nur zu wünschen, dafs auch in den höchsten Instanzen der Schulverwaltung der Ertrag der Gesamtüberschau über jedes der beiden grofsen Gebiete nicht nur in verschiedenen Abteilungen der Ministerien aufgesammelt bliebe, sondern zu einer befruchtenden Wechselwirkung der von so hohem Standpunkt aus gewonnenen Erfahrungen führte.

Und das liebe Publikum? Es mag ja oft genug ein besorgtes Elternherz im stillen die Beobachtung machen, dafs eine einheitliche Verbindung zwischen dem Unterrichtsbetrieb der Elementar- oder Vorschulen und demjenigen in der höheren Schule fehle, dafs auf die sichere Technik wohl geschulter Elementarlehrer oft ein sehr elementares Experimentieren völlig unberatener und unsicher tastender Anfänger folge; aber man beruhigt sich schliefslich bei dem Gedanken, dafs das wohl zum Wesen des höheren Unterrichts gehöre, dessen Mustergültigkeit über allen Zweifel erhaben, auch durch Stadt-, Staat- und Reichs-Regierung hinreichend garantiert sei. Denn die Überzeugung von dem ungeheuren Unterschied zwischen niederen und höheren Schulen ist auch hier in das Blut übergegangen. Wie wäre es sonst möglich, dafs von den Berufs-Parlamentariern und ihren Trabanten, grofsen wie kleinen, so oft mit Emphase verkündet wird: die konfessionslose und auch die Simultanschule sei zwar für die Volksschule durchaus zu verwerfen, denn es müsse dem Volke die Religion erhalten werden; aber für die höhere Schule sei ihre Ablehnung ein Zeichen mittelalterlicher Be-

schränktheit, Intoleranz und Reaktion; denn diese höheren Schülerseelen aus den höheren Schichten der modernen Gesellschaft seien zu wissenschaftlicher Bildung und zur sittlichen Freiheit berufen. Wo, fragt man da, fängt in den Köpfen solcher Herren das Volk an und wo hört es auf? Welcher Unterschied existiert zwischen dem einfältigen Gemüt eines reiferen Elementarschülers und dem hohen Geist eines Zöglings der letzten Gymnasialklasse? Dispensieren den Helden der lateinischen Genusregeln diese etwa von der Zugehörigkeit zum Volke oder von dem schlichten Glauben der Väter? Wo ist in solcher Anschauung die Einheit der Volksseele, wo mit solcher Forderung nicht die schwerste und frevelhafte Versündigung an ihr? Es gehört das auch zu der unsere Zeit charakterisierenden allgemeinen Begriffsverwirrung; verhängnisvoll nur, dafs dieselbe nicht nur einen logischen, sondern auch einen sittlichen Defekt unseres Geschlechtes mit sich führt.

Wahrlich, auch ein Optimist wird zugeben müssen, dafs der Zustand auf dem Gebiet unsres Schulwesens nicht charakterisiert werden kann als der einer heilsamen Einheitlichkeit, sondern als derjenige einer bedenklichen Einheitlosigkeit. Wie verhängnisvoll nun, wenn diese Einheitlosigkeit in dem Erziehungs- und Bildungswesen zusammentrifft mit einer fortschreitenden Brüchigkeit, welche der moderne Zeitgeist mehr und mehr in unser Geistesleben hineinträgt, und welche aufzuhalten die Schule doch mit berufen wäre! Wie widerspruchsvoll ferner in einem Zeitalter, in welchem unser Volk durch göttliche Gnadenführungen an die einheitliche Zusammenfassung seiner gesamten nationalen Kraft und an den einheitlichen Ausbau auch seines gesamten inneren Lebens so nachdrücklich gemahnt worden ist! —

Wie nun hat diese Erscheinung einer vielleicht verhängnisvollen Einheitlosigkeit auf dem Gebiet der Schulen sich bilden können? Lassen Sie uns bei der Antwort auf diese Frage ein wenig verweilen; sie wird uns zugleich auch die Wege der Abhilfe auffinden lehren.

Schulen sind ein Ergebnis der allgemeinen Anschauungen und Gedanken über Bildung und Erziehung; diese wiederum eine Frucht der Wechselwirkung des gesamten öffentlichen, wie des gesamten geistigen, im besonderen auch des wissenschaftlichen Lebens. Solange indessen die Schule nur ein Zeugnis dieser Faktoren bleibt, wird sie von hin und her, oft auch durcheinander gehenden Strömungen bewegt werden und ein Tummelplatz für Experimente bleiben. Erst wenn die Erziehungsarbeit selbst Gegenstand einer klaren Wissenschaft geworden ist, wird eine Gewähr dafür gegeben sein, dafs nicht mehr von aufsen herantretende Anforderungen, sondern allein aus dem Wesen der Erziehung und des Unterrichts hergenommene Prinzipien für die Organisation der Schulen mafsgebend sein werden, und erst dann

wird ihre Ausgestaltung der Aufgabe und Würde der Schule entsprechen. Dies aber wird vollends dann der einzig würdige Zustand, wenn die Volkserziehung Sache des Staates, die Schule Staatsschule geworden ist.

Versuchen wir eine Anwendung dieser allgemeinen Sätze auf unsere konkreten Verhältnisse. — Die unendliche Breite, in welche sich das öffentliche Leben auseinandergelegt, die wachsende Fülle mannigfaltigster Berufszweige, welche dasselbe hervorgetrieben hat, die steigenden Anforderungen, welche die Vervollkommnung derselben an die Intelligenz jeder Klasse von Berufsarbeitern stellt, machen es durchaus erklärlich, wenn der Meinungsausdruck des öffentlichen Lebens dahin trachtet, die Schule der Vorbereitung für eine fachmäſsige Berufsbildung möglichst dienstbar zu machen, d. h. wenn sie die Errichtung möglichst vieler und verschiedenartiger Fachschulen verlangt. Aber es ist doch auch deutlich, daſs dieses Verlangen in seiner Konsequenz zu einer Atomisierung der nationalen Schule und zu ihrer Auflösung in die ungleichartigsten Einzelanstalten führen würde, in welchen einerseits die gewünschte Fachbildung nicht genügend erlangt werden würde, weil diese erst aus der Praxis der Berufsbildung hervorgehen kann, anderseits aber die allgemeine Bildung vollends Schaden leiden müſste.

Nicht die Fachinteressen, sondern nur die allgemeinen Bildungsrichtungen, meinen deshalb andere, dürfen für die Organisation der zur Ausbildung der Nation bestimmten Schule maſsgebend sein. Und da habe sich gegenüber der alten idealistischen, einseitig auf die Güter der Geisteswelt und auf die Vergangenheit gerichteten Weltanschauung eine andere geltend gemacht, welche dem praktischen Leben und der Wirklichkeit zugewandt sei, und der deshalb die Gegenwart und sicherlich auch die Zukunft gehöre. Demgemäſs seien nicht die toten Sprachen und das Altertum, sondern die auf Beobachtung gegründete Kenntnis der Natur und der gegenwärtigen Kultur, also Mathematik und Naturwissenschaft, sodann die modernen Sprachen zum Mittelpunkt der Bildungsarbeit auch für die Jugend zu machen. Man hat dieser Forderung des Zeitgeistes bereitwilligst Rechnung getragen und die Realschulen geschaffen, oder vielmehr entstehen lassen. Eigentlicher Faktor in dieser pädagogischen Bewegung ist aber die Wissenschaft gewesen, indessen nicht die pädagogische Fachwissenschaft, sondern die ihr fremden Fachwissenschaften. Hatten sie als Naturwissenschaften auf die Schöpfung der Realschule hingewirkt, so wirkte die ungeahnte Entfaltung der übrigen fachwissenschaftlichen Disziplinen auf die inneren Organisationen aller Schulen zurück. Wir haben das fachwissenschaftliche Spezialistentum schon oben berührt. Wir wollen die Entwicklung desselben nur an einem Beispiel verdeutlichen. Vor dreiſsig Jahren wurde an der Universität Halle die gesamte

Germanistik durch einen Professor der Geschichte im Nebenamt vertreten; die gesamte romanische Philologie aber nebst der geographischen Wissenschaft versah ein Geistlicher der Stadt ebenfalls nur im Nebenamt; jetzt werden dieselben Fächer durch vier ordentliche und zwei aufserordentliche Professuren bestritten. Wenn nun dies Spezialistentum rückwirkend in die Schule eindringt, sei es dadurch, dafs die Universität nicht mehr Lehrer, sondern fachwissenschaftliche Spezialisten bildet, sei es, dafs die akademischen Vertreter der Wissenschaft den Anspruch erheben, schon die Schule solle auf ihre Studien propädeutisch vorbereiten, — und wenn sich dann durch diese Forderungen unter dem Eindruck, den die gewaltige Entfaltung dieser Einzelwissenschaften auf weite Kreise ausübt, auch die öffentliche Meinung bestimmen läfst zu sagen, es sei schicklich, dafs die Fächer der germanischen und romanischen Philologie, der Sprachvergleichung, der wissenschaftlichen Geographie u. s. w. als solche ihren Einzug auch in die höhere Schule hielten, so ist das auch nichts anderes, als — nur von oben herab — das Eindringen einer Fachbildung in den Unterricht. Was aber von beiden Seiten her in gleicher Weise gefährdet wird, das ist das Wesen der einheitlichen Schule.

Nun ist, wenn solche Erscheinungen als eine Macht auftreten, immer ein gewisses Mafs von Berechtigung in ihnen; aber man kann doch verwundert fragen, warum entscheiden hier von aufserhalb her entlehnte Rücksichten, die Rücksichten auf die Forderungen des öffentlichen oder des wissenschaftlichen Lebens, warum nicht die durch die Pädagogik bestimmten und hier allein mafsgebenden Motive und Normen?

Darauf ist die Antwort zunächst die, dafs die allgemein in den pädagogischen Kreisen herrschenden Ansichten selbst zu lange unter dem Bann der Meinung standen: Überlieferung eines bestimmten Wissensstoffes sei das erste und wesentlichste im Unterricht, und diese demnach der Mafsstab für seine Organisation. Das grobe die Fachschule verlangende Utilitätsprinzip lehnte man wohl ab, aber nur um ein feineres einzutauschen oder fortbestehen zu lassen.

Grund dieser Erscheinung ist aber wiederum der, dafs der Ausbau unsrer wissenschaftlichen Pädagogik im allgemeinen zu sehr beschränkt blieb auf die sogenannte allgemeine Pädagogik, der Ausbau einer **wissenschaftlichen Didaktik** aber vernachlässigt wurde. — Wie steht es doch mit der wissenschaftlichen Vertretung der Pädagogik an unseren Universitäten und demgemäfs auch in der Litteratur? Während alle anderen wissenschaftlichen Disziplinen sich zum Teil aus sekundärer Stellung heraus eine selbständige Vertretung errungen haben, befindet sich die Pädagogik, wofern sie überhaupt vertreten ist, meist noch als Nebenamt in den Händen von

Theologen oder von Philosophen. Ich für meine Person bin nun sehr weit entfernt, etwas daran auszusetzen, dafs die Königin aller Wissenschaften, die Theologie, die Pädagogik in ihre Obhut nimmt, wünschte vielmehr recht sehr: alle Theologen wären rechte Pädagogen und alle Pädagogen rechte Theologen, oder man hätte recht viele Theologen von dem Schlage Thomas Arnolds, des praeceptor Britanniae, an der Spitze unserer höheren Lehranstalten; und wer möchte die gehaltvollen Darstellungen der Pädagogik aus der Hand der Theologen Palmer, Zezschwitz, G. Baur, Jacobi missen?[1] Aber in dem eigentlich unterrichtlichen Lebensberuf standen und stehen diese theologischen Professoren doch nicht; deshalb lassen auch ihre Werke eine eigene unterrichtliche Erfahrung nicht genügend erkennen, und auf den Ausbau einer wissenschaftlichen Didaktik haben sie sich entweder gar nicht, oder nur in sehr beschränkter Weise einlassen können.

Dasselbe gilt von den meisten Philosophen unter den gegenwärtigen Vertretern der akademischen Pädagogik; sie waren und sind sehr selten zugleich praktische Lehrer, standen und stehen in der Regel aufserhalb der Empirie und Kunstübung des Unterrichts und haben deshalb auch nur einen verhältnismäfsig geringen Einflufs auf die Praxis der Schule gewinnen können. Vorlesungen über Pädagogik werden von den Studierenden selbst meist als ein ziemlich unnützes Inventarstück angesehen, welches allenfalls für den Lehrer an den niederen Schulen einigen Wert habe, auf die wissenschaftliche Behandlung des höheren Unterrichts aber ohne Einflufs sei, und höchstens des Examens wegen zum Schlufs der Studienzeit ein wenig gestreift werden müsse.

1) „Die theologische Erziehungs- und Bildungslehre, wie sie zu Anfang des Jahrhunderts sich zu gestalten begann, ist ein bedeutsamer Faktor unseres Bildungswesens. Die Werke von Dursch, Dupanloup, Palmer, G. Baur u. a. haben gezeigt, dafs die theologische Pädagogik nicht ‚eine Sammlung erbaulicher Phrasen oder eine pädagogische Predigt ist, sondern einesteils mit festem Blick in das wirkliche Leben mit seinen Einzelheiten und Thatsachen eingehe, anderenteils alles, was das pädagogische Denken, die Wissenschaft und die Erfahrung im Erziehungsberufe zu Tage gefördert, treulich zu Rate ziehe.‘ Sie hat wesentlich zur Überwindung der älteren individualistischen und zur Begründung der sozial-ethischen Auffassung beigetragen, dem Subjektivismus gewehrt, welcher das Lehrgut zum Bildungsmittel verflüchtigt, die Bearbeitung der Erziehungs- und Bildungsgeschichte in Gang gesetzt, mit der philosophischen Pädagogik Fühlung gewonnen, der Gymnasialpädagogik höhere Perspektiven gegeben, die Volksschulpädagogik vor der Verflachung bewahrt, Kollektivarbeiten ins Leben gerufen, welche das pädagogische Studium in weitem Umkreise beherrschen. Ihre ganze Entwickelung zeigt, dafs die Gaben, welche das Christentum zu spenden hat, noch nicht erschöpft sind und dafs die älteste der Wissenschaften nicht zu alt ist, um nicht inmitten des jungen Nachwuchses ihre Stelle zu behaupten.“ (O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre, Braunschweig 1882, Band I, S. 401.)

Aber Comenius, aber Pestalozzi höre ich fragen! Nun ja, die Volksschule kennt sie; daſs sie auch für die höheren Schulen gelebt haben, darauf fangen diese erst in ganz neuester Zeit an, sich zu besinnen. Zudem ist bekannt, daſs auch Pestalozzis schöpferische Grundgedanken eigentlich erst seit der Jubelfeier im Jahre 1846 in das pädagogische Allgemeinbewuſstsein übergegangen sind, daſs ferner der didaktische Ausbau das mindest Fruchtbare an seinem Wirken war. Erst die nachgebornen Geschlechter haben das Gold seiner pädagogischen Weisheit in wertvolle Münzen der didaktischen Praxis umgesetzt.

Aber der groſse Herbart? Ja er ist eine Gröſse, und zwar eine pädagogische Gröſse ersten Ranges, der geniale Begründer einer wissenschaftlichen Pädagogik und auch einer rationellen Didaktik, und er wird Ausgangspunkt bleiben und werden für alle, welche den Begriff einer wissenschaftlichen Pädagogik und wissenschaftlichen Didaktik erfaſst haben oder erfassen wollen, auch dann, wenn man nicht auf seine Worte schwört, was wenig in seinem Sinne wäre, auch wenn man weiſs, daſs wesentliches von dem, was er gedacht, schon Comenius, Pestalozzi u. a. vor ihm gedacht hatten, und viele seiner Wahrheiten auch bereits von Lessing, Goethe, Fichte u. a. ausgesprochen sind, auch wenn man seinem philosophischen System als System nicht zugethan ist, seine psychologischen Grundanschauungen nicht unbedingt, noch in ihrer letzten Konsequenz sich aneignet, endlich in den religiösen oder kirchlichen Anschauungen seines Zeitalters nicht mehr Genüge findet. Dennoch kommt dieser Didaktik ein anderer, als nur ein historischer Wert zu; dennoch enthält sie Momente, denen man wie der Didaktik des Comenius und der Pädagogik Pestalozzis einen bleibenden Wert wird zuerkennen müssen, sind hier „Schätze verborgen, die noch nicht genügend gekannt, gehoben, praktisch verwertet scheinen, leitende Gesichtspunkte, welche gerade für die Gegenwart von besonderer Bedeutung zu werden verheiſsen.“ Wenn nun aber auch er, wie Pestalozzi, in seiner pädagogischen Gröſse erst so verhältnismäſsig spät erkannt worden ist, so sind die Gründe hiervon leicht zu verstehen.

Fast unmittelbar vor Herbart war F. A. Wolf aufgetreten. Er hatte die Philologie selbständig gemacht, dieser Wissenschaft, ja man kann sagen, mittelbar auch dem gesamten wissenschaftlichen Leben neue fruchtbare Impulse gegeben, und ist auch für die höheren Schulen epochemachend gewesen, um so mehr, als hier die philologischen Studien noch eine fast ausschlieſslich dominierende Stellung einnahmen. Er hat auf geistvollere, vertieftere und wissenschaftlichere Behandlung des Unterrichts den fruchtbarsten Einfluſs ausgeübt; aber der wissenschaftliche Zug, welchen er in den Betrieb hineinbrachte, galt doch in erster Linie den Objekten, und die Begeisterung,

mit welcher seit der durch ihn hervorgerufenen Neubelebung die philologischen Studien nunmehr behandelt wurden, führte überwiegend doch dahin, eben diese Objekte und ihre wissenschaftliche Bearbeitung, also das Was? für die Hauptsache auch im Unterricht zu halten. Und diese Anschauung blieb zu einer Zeit, wo F. A. Wolf selbst schon, wie ich an einem anderen Orte[1] aus seinen berühmten Vorlesungen über Pädagogik, den consiliis scholasticis, nachgewiesen habe, durch die Praxis dahin gebracht worden war, nicht mehr in der Mitteilung und Pflege der Gelehrsamkeit an sich, sondern in einer psychologischen Einwirkung auf die Schüler, also in dem Wie? der unterrichtlichen Darbietung den nächsten Zweck auch des höheren Unterrichts zu erkennen.

Darin berührte er sich mit seinem Zeitgenossen Herbart, welcher diesen Gedanken zum Ausgangspunkt seiner pädagogischen Erwägungen machte, ihn mit wissenschaftlicher Energie und Genialität bis in seine letzten Konsequenzen verfolgte, und dadurch ebenso der Neubegründer einer wissenschaftlichen Pädagogik und Didaktik wurde, wie F. A. Wolf ein Neubegründer der philologischen Wissenschaft.

So waren durch diese beiden grofsen Männer, deren gleichzeitiges Auftreten wie eine providentielle Fügung erscheint, die beiden Richtungen gewiesen, welche die pädagogische Praxis nunmehr eigentlich hätte gehen sollen. Sie schlug indessen in dem Unterricht der höheren Schule zunächst nur die von F. A. Wolf bezeichnete Bahn ein. Sein leuchtender Name verdunkelte denjenigen der anderen bahnbrechenden Gröfse. Das fachwissenschaftliche Interesse war und blieb gröfser, als das pädagogische und didaktische; das spätere Geschlecht meinte sodann schon deshalb von einer gründlichen Beschäftigung mit Herbarts Ideeen sich dispensieren zu können, weil er einer entlegenen und deshalb jedenfalls doch wohl antiquierten Vergangenheit angehöre. Die Erneuerung des religiösen Lebens und kirchlichen Bewufstseins sodann, welche Gottes Gnade in den folgenden Generationen wirkte, brachte es dahin, dafs man besonders auch unter den theologischen Pädagogen sich von Herbart abwandte, weil er, obwohl suchend und persönlich von grofsem religiösen Ernst, doch in dieser Hinsicht immer nur ein Kind seiner Zeit war. Endlich hat eine von exklusiver Einseitigkeit nicht ganz frei zu sprechende Art, mit welcher einzelne Jung-Herbartianer die Herbartsche Pädagogik pflegten, die unverlierbaren Verdienste, welche sich diese Schule sonst um Verbreitung der Herbartschen Ideeen erworben hat, vielfach beeinträchtigt.

1) Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen Nr. 1, S. 114 ff. und Abhandlungen I: Fr. A. Wolf oder Herbart?

Aber Wahrheitsgedanken, welche in die Tiefe reichen, gehen niemals verloren, am wenigsten dann, wenn sie die Lebensinteressen des einzelnen, wie eines ganzen Volkes berühren. — Zunächst schon hatte die Volksschule unbehindert durch gelehrte Rücksichten es als eine innere Notwendigkeit empfunden, alle Sorgfalt auf die Durcharbeitung des Stoffes mit dem Ziele zu wenden, dafs er dem Hauptzweck, der Bildung der Jugend, dienstbar werde. Es hatte hier die Praxis dazu genötigt mit der Aufgabe, ein grofses Massenmaterial von Schülern durch unterrichtliche Arbeit rasch einem bestimmten Ziele entgegenzuführen; aber es hatte auch die Theorie sehr bald dazu getrieben mit der anderen Aufgabe, selbst Lehrer zu bilden und systematisch für diese Arbeit geschickt zu machen. Der frühzeitigen, und äufserlich wie innerlich wachsenden Organisation von Seminarien für die Volksschullehrer verdankt die Volksschule nicht nur die überraschende Vervollkommnung ihrer technischen Arbeit, sondern auch, dafs sie die Führung in dem Ausbau einer zielbewufsten Didaktik gewann. Jene Seminarien sind Pflanzstätten und Versuchsstationen einer rationellen Didaktik geworden, welche unwillkürlich auch dazu getrieben wurde, in der Geschichte der Pädagogik sich umzusehen und das Gehaltvolle aus den früheren Entwicklungen sorgsam zu verwerten. Vornehmlich durch Comenius und Pestalozzi angeregt, hat sie auch von den Herbartschen Wahrheitsgedanken sehr viel in sich aufgenommen, und vermöge einer sich unablässig vervollkommnenden, nach innerer Begründung trachtenden Methodik es dahin gebracht, dafs wenigstens auf diesem Gebiet der Schule eine höchst erfreuliche Einheitlichkeit hergestellt wurde. Wir haben in Preufsen die Erfahrung machen können, dafs der Volksschullehrerstand nicht nur in den verschiedenen alten Provinzen, sondern auch in den neuerworbenen eine erstaunlich gleichmäfsige Durchbildung und Technik der Praxis bekundete. Dafs dies aber nicht nur von den verschiedenen Landschaften Preufsens, sondern überhaupt auch des gesamten deutschen Vaterlandes gilt, das zeigt die das Volksschulwesen betreffende pädagogische Litteratur. Ich erinnere, was Süddeutschland anbetrifft, nur an so gehaltvolle Werke wie die praktische Methodik von Gluth und die pädagogische Psychologie von Pfisterer; oder man sehe auf die Mitarbeiter an der vortrefflichen Geschichte der Methodik von Kehr; es ist kaum ein Land unseres deutschen Reiches unter ihnen unvertreten.

Aber auch in den höheren Schulen hat schliefslich der Wahrheitsgehalt der Comenius-Pestalozzi-Herbartschen Reformgedanken Wurzel gefafst. Eine Reihe begeisterter und begabter Pädagogen hat mit Energie und fruchtbarem Geschick auf denselben hingewiesen, und die Notwendigkeit aufgedeckt, sichere allgemeine pädagogische Prinzipien auch in die

Didaktik des höheren Unterrichts systematisch und mit wissenschaftlicher Klarheit einzuführen. Es galt denn auch hier den von Comenius, Pestalozzi und Herbart gegebenen fruchtbaren Winken nachgehend, dasjenige ergänzend weiterzubauen, was die Meister in dem Ausbau des Einzelnen übrig gelassen hatten. Ziller und Stoy haben das unverwelkliche Verdienst, hier bahnbrechend vorangegangen zu sein, in ihren Seminarien die wissenschaftliche Theorie, in den mit ihnen verbundenen Übungsschulen eine rationelle Praxis der Pädagogik und Didaktik gepflegt zu haben. Sie haben unter vielfachen Hemmnissen allein durch den Wahrheitsgehalt ihrer Ideeen die fruchtbarste Anregung auf weiteste Kreise ausgeübt. Von ihnen ist sodann eine Schule der tüchtigsten Pädagogen ausgegangen, welche nach derselben Richtung arbeitend, rastlos und erfolgreich bemüht sind, das Werk einer wissenschaftlichen Didaktik auszubauen. Da haben sich vereinigt — und stellen in ihrem Zusammenwirken thatsächlich die Einheit der Schule dar — Vertreter der Universität, wie O. Willmann in Prag, Th. Vogt in Wien, Vertreter der Gymnasien und sonstigen höheren Lehranstalten, wie H. Kern in Berlin, von Sallwürk in Karlsruhe, Alexi in Mühlhausen, Richter in Jena, Menge in Eisenach, Arendt und Barth in Leipzig, Th. Wittstein in Hannover, Vertreter der Seminarien wie Rein, Eberhard, Ackermann, Staude in Eisenach, Wiget in Chur, Lange in Plauen, Just in Dresden, mit sehr zahlreichen Männern der Volksschule, von denen ich nur die Veteranen Dörpfeld in Barmen und Ludwig Wangemann in Meifsen hier nenne.

Von anderen Ausgangspunkten bald der Theorie, bald der Praxis ausgehend haben sich verwandte Bestrebungen angeschlossen; wir erinnern an die Arbeiten von Waitz, Strümpell, Nahlowsky, Lazarus. Dazu gesellen sich zahllose andere Reformvorschläge, welche der Büchermarkt Jahr für Jahr in die Welt setzt, und die, wenngleich oft nur Erzeugnisse eines pädagogischen Interesses von sehr ungründlicher und sehr unwissenschaftlicher Art, immer doch bezeugen, dafs ein sehr lebhaftes Reformbedürfnis vorhanden ist. Sollen nun diese Strömungen nicht nur zu Experimenten mit dem Ausgang neuer Verwirrung und Zersplitterung führen, so ist ein Zwiefaches nötig: zuerst dafs das Gemeinsame in allen diesen Bewegungen, soweit es von Wert ist, zusammengefafst werde; — das Gemeinsame aber ist das berechtigte Verlangen, in der Didaktik unseres höheren Unterrichts von dem Experimentieren hinweg zu einer festen einheitlichen wissenschaftlichen Basis zu gelangen, — sodann dafs diese einheitliche Basis da gesucht werde, wo überhaupt die einigenden und fruchtbaren Bindemittel zu suchen sind wie für unser gesamtes Volksleben, so auch für seine Erziehung und Bildung elementarer wie höherer Art. Und nun,

hoffe ich, wird sofort auch deutlich werden, dafs die Behandlung dieser Sache nichts dem evangelischen Schulkongrefs Fremdartiges ist, sondern vielmehr etwas, das recht eigentlich vor sein Forum gehört, ja vielleicht geeignet werden kann, seiner Wirksamkeit neue Ziele und neben der allgemeinen noch eine besondere bedeutsame Mission für die Zukunft anzuweisen.

Um was wird es sich handeln, so formulieren wir unsere nächste Frage, bei dem Ausbau einer **wissenschaftlichen Didaktik**, welche uns in erster Linie not thut, um in die vorhandene Einheitlosigkeit auf dem Gebiet unseres Unterrichtswesens die notwendige innere Einheitlichkeit zu bringen?

Zunächst, dafs auch sie, wie alle wahre Wissenschaft, sich nicht in Widerspruch setze mit dem Evangelium, sondern aus diesem ihre Norm und ihre Ziele empfange. Eine wissenschaftliche Didaktik hat es nie mit dem Unterricht allein, sondern mit dem erziehenden Unterricht zu thun. In dem Begriff des erziehenden Unterrichts begegnen sich die Forderungen der Pädagogik im allgemeinen und der Didaktik im besonderen Sinne. Jenem Vater, der da sagte: „Die Schule hat meine Söhne nur zu unterrichten, erziehen will ich sie allein“, wird ein wahrer Schulmeister antworten: „Ich vermag gar nicht zu unterrichten, ohne zugleich auch erziehende Zwecke zu verfolgen; sonst wäre ich ein jämmerlicher Handlanger, kein Meister in meiner Kunst.“

Eine wissenschaftliche Behandlung des erziehenden Unterrichts aber gründet sich auf zwei Disziplinen: die Ethik und die Psychologie. — In Ehren nun alle wissenschaftliche Ethik; sie hat ihr Recht und ihre Notwendigkeit, wie jede Wissenschaft in sich selbst. Aber wenn jede wahre Wissenschaft nur ist ein Wiederaufsuchen und Nachdenken der Gottesgedanken, und wenn jede Wahrheit menschlichen Wissens nur ist ein schwacher Abglanz der Wahrheit, die wir geoffenbart finden im Worte Gottes, so mag es unserem dem Evangelium entfremdeten Zeitalter heilsam sein, auch zu diesem Abglanz geführt zu werden, damit unser Geschlecht auf diesem indirekten Wege zu dem Glanze selbst und seinen Ewigkeitsquellen gelange; aber wir Schulmeister hier, die wir in dem Bekenntnis zum Evangelium unsere gröfste Stärke und festeste Einigung wissen, können unmittelbar an die höchste Ausgestaltung der Ethik herantreten, über welche auch keine wahre Wissenschaft hinauskann; das aber ist die Ethik des Evangeliums.

Das verlangt auch der Begriff der Bildung, welche ist: Verklärung der menschlichen Persönlichkeit zur Harmonie des Lebens mit der Welt in uns, um uns und über uns hinein in die Wahrheit

des ewigen Lebens;[1] das der Begriff der Erziehung, welche nicht nur für den Staat erziehen soll, sondern auch für die Kirche, und nicht nur das Vollgefühl zu erzeugen hat, dem einen anzugehören, sondern auch das selige Bewufstsein, ein Glied der anderen zu sein; das die Stellung unserer deutschen Nation, deren besondere Mission zu allen Zeiten gewesen ist und bleiben mufs, Hüter zu sein der höchsten geistigen Güter in dem Sinne, dafs ihr der Zusammenhang und die Durchdringung gewahrt wird mit dem Ewigkeitsgehalt; das die Signatur unseres Zeitalters, dessen Brüchigkeit allein geheilt werden kann durch die Kräfte der Glaubenswelt; das endlich auch die Bedürfnisse unserer einheitlosen Schulzustände. In der Grundlegung dieser Basis vornehmlich werden sie ihre Einheitlichkeit wieder gewinnen können. Die Summe aller evangelischen Pädagogik: „Lasset die Kindlein zu mir kommen, und wehret ihnen nicht; denn solcher ist das Reich Gottes", darf nicht dahin gedeutet werden: Lasset wohl die Elementarschüler herantreten durch reichere Einführung in biblische Geschichte und Gottes Wort, wie durch Wahrung des konfessionellen Charakters der Schule, aber den Schülern der höheren Lehranstalten dürft ihr schon wehren, wenn auch nicht direkt, so doch indirekt durch Ignorieren oder Zurückstellung der Gottesweisheit bei der Darbietung menschlicher Weisheit, oder auch durch Zulassung der Simultanisierung.

In dieser Richtung haben auch Comenius, Pestalozzi, sowie Herbart gearbeitet, wenn sie die Bildung des sittlich religiösen Charakters als ein Hauptziel und die Pflege des „religiösen Interesses" als eine Hauptaufgabe des erziehenden Unterrichts hinstellen; deshalb haben wir auch in der Herbartschen Schule einen entschiedenen Verbündeten im Kampf gegen die Simultanschule. Sollten sie aber in anderen Punkten von diesen Zielen sich zu entfernen scheinen, so werden nicht jene Meister für uns mafsgebend sein, sondern der einige Meister, von dem wir wissen, dafs er ist „ein Lehrer von Gott gekommen", und nicht eine Schule menschlichen Geistes, und wäre sie sonst die anregendste, sondern die Schule des Heiligen Geistes. Erschiene uns also etwa das von Herbart und seinen Genossen geforderte „religiöse Interesse" nach einzelnen ihrer Äufserungen nicht biblisch oder evangelisch genug, so gilt es tiefer zu graben bis auf den Grund, den wir gefunden. Wollen einzelne Stimmen in jener Schule die biblische Geschichte ein wenig zurückstellen, sie in dem ersten Schuljahr nur zur erbaulichen, nicht auch zur unterrichtlichen Darbietung benutzen, und dafür das deutsche Märchen eintreten lassen, so folgen wir

1) Vgl. des Verf. Arbeit: Das Wesen der wahren Bildung. Frankfurt a. M. 1877. S. 16.

jener Schule darin nicht, sondern lassen der biblischen Geschichte auch hier ihre fundamentale Stellung. Wenn endlich die psychologische Grundlegung Herbarts in allzu mechanischer Auffassung etwa von vornherein denjenigen Kräften nicht genügend Rechnung tragen sollte, welche aus den tiefsten Tiefen der menschlichen Seele hervorbrechen, ursprünglich und spontan in ihnen quellen und wirken und die eigentlichen Organe werden, die Welt des Überirdischen und Ewigen, der Geheimnisse Gottes und seiner Offenbarungen zu vernehmen, — nun so suchen wir das Wesen der menschlichen Seele tiefer zu ergründen, setzen die Faktoren der unmittelbaren, inneren Erfahrung neben denjenigen der durch die Aufsenwelt vermittelten Erfahrungen in ihr souveränes Recht ein. Wir thun das alles um so mehr, als allein hier die eigentlich erhaltenden und bauenden Kräfte liegen, deren wir schon in der brüchigen Gegenwart und mehr noch für die Zukunft so dringend bedürfen.

Eine wissenschaftliche Didaktik, welche der Einheit der Schulen dienen will, hat sich aber ferner zur vollen Klarheit darüber zu erheben, dafs sie nicht nur angewandte Ethik, sondern auch angewandte Psychologie ist. Denn sie kann ihrer Aufgabe, ψυχαγωγία d. h. Seelenleitung zu sein, nicht gerecht werden ohne klare Kenntnis des Wesens der zu bildenden Seele. Erst aus dieser Kenntnis werden sich die Mittel ergeben, durch welche die Seele systematisch gebildet werden kann. Zwar können wir dem Idealismus Fichtes nicht folgen, welcher meinte, eine rechte Erziehungskunst müsse nach einer sicheren und ohne Ausnahme wirksamen Regel im stande sein, einen festen und unfehlbar guten Willen im Menschen zu bilden.[1] Er verkannte die sündige Menschennatur, in welcher ein unfehlbar guter Wille überhaupt nicht, am wenigsten durch Menschenarbeit zu erzeugen ist, und ignorierte die unsichtbaren und unberechenbaren Faktoren, welche unabhängig von unserem Mühen an der Bildung des Menschen arbeiten, Faktoren zum Teil recht menschlichen und irdischen, aber auch ewigen und göttlichen Ursprungs. Auch jene idealistische Zuversicht, welche sich an den Namen Herbarts knüpft, können wir uns nicht aneignen, dafs durch Bildung allein der Vorstellungswelt und ihrer Thätigkeit alle Kräfte der Seele erschöpfend zur Entfaltung gebracht werden könnten. Und auch das wissen wir, dafs die Psychologie noch eine sehr unfertige Wissenschaft ist und ihre Ergebnisse noch sehr umstrittener Art; aber damit würden sich nur neue anziehende Aufgaben einer wissenschaftlichen Didaktik ergeben. Denn welche andere Wissenschaft sollte besser

1) Reden an die deutsche Nation. Zweite Rede.

im stande sein, die empirische Psychologie zu fördern, als die mit der Beobachtung des Seelenlebens unausgesetzt beschäftigte Pädagogik und Didaktik?

Ein Zwiefaches jedenfalls steht fest: soll der Unterricht „aus den Händen der dunkeln und nicht zu berechnenden Kraft des Zufalls unter die Botmäfsigkeit einer besonnenen Kunst gebracht werden, die ihres Zweckes sicher geht“,[1] so mufs er auf psychologischer Basis sich aufbauen, die Seele des Schülers selbst, nicht nur das an sie heranzubringende Objekt zur Norm machen. Er darf das Objekt, mag es elementarer oder wissenschaftlicher Art sein, nur als ein Mittel zum Zweck, nicht als Selbstzweck behandeln, mufs also das jetzt vielfach noch übliche Verfahren geradezu umkehren. Sodann: es giebt auch jetzt schon eine gewisse Summe von elementaren psychologischen Wahrheiten, welche genügende Bausteine darbieten, wenn es darauf ankommt, durch planmäfsige Anordnung, Verteilung und Gruppierung im Geist des Zöglings ein Gedankensystem aufzuführen, durch welches sein gesamtes Innenleben ein normales und reiches Wachstum vor allem auch in die Tiefen und Höhen erlange.[2] Dafs man in konsequenter Stufenfolge von den sinnlichen Wahrnehmungen und dem im Erfahrungskreise des Schülers liegenden Anschauungs- und Vorstellungsmaterial ausgehen, und so oft als nur möglich darauf zurückgehen müsse, dafs man daraus klare Anschauungen des Schülers zu bilden habe und als den Niederschlag derselben inhaltsreiche Vorstellungen, dafs man ebenso aber auch die inneren Anschauungen, vor allem die des Gemüts systematisch zu bilden habe, dafs die gewonnenen klaren Vorstellungsbilder durch Abstraktion in Urteile und Begriffe umzusetzen sind, dafs schliefslich in regelmäfsigem Wechsel von rezeptivem und selbstthätigem Verhalten, von Vertiefung und Besinnung alle diese Arbeit dienen müsse der Bildung und Festigung des Willens, dafs das letzte Ziel der Willensbildung aber die Charakterbildung sein müsse und diese wiederum die Bildung der Gesamtpersönlichkeit, insbesondere seines sittlich-religiösen Lebens zur höchsten Aufgabe habe, — das sind Forderungen,

1) Th. Wittstein, Die Methode des mathematischen Unterrichts. Hannover 1879. S. 40.

2) „Es genügt heute nicht mehr, die praktischen Imperative nur äufserlich zu kennen, sondern nur derjenige, welcher sie in ihrem inneren Zusammenhange und nach ihrer Ableitung aus den Gesetzen, welchen das Seelenleben unterworfen ist, kennen und dann auch in der Praxis entsprechend den einzelnen konkreten Fällen anzuwenden gelernt hat, ist ein Künstler und Meister unter den Lehrern; denn er treibt die Schularbeit nicht handwerksmäfsig, sondern kunst- und zugleich naturgemäfs, weil entsprechend der inneren Natur des Menschen.“ (Fr. Bartels, Die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an Volks- und Bürgerschulen. Wittenberg 1885. S. 6.)

welche auch bei den bisherigen Ergebnissen der Psychologie völlig klar feststehen und allgemein in die Praxis hätten übergegangen sein können. Ist das nun aber bereits überall der Fall? Die Elementarlehrer verdanken es ihrer wohlorganisierten Seminarbildung, dafs sie wenigstens stets auf diese Forderungen nachdrücklich hingewiesen und zu ihrer Beachtung auch praktisch angeleitet werden. Sie verdanken den Vorsprung, den sie in der Technik des Unterrichts erlangt haben, der Einfachheit der darzubietenden Objekte, welche ungleich durchsichtiger, als diejenigen des höheren Unterrichts auch eine durchsichtige psychologische Behandlung ungleich leichter machen. Sie kann stolz sein auf die Erkenntnis, dafs hierin die wahre Technik, Routine und ein wahrhaft methodischer Betrieb des Unterrichts bestehen müsse, und hat nur darüber zu wachen, dafs diese klare Erkenntnis überall auch in die Praxis übergeführt werde, zu immer gröfserer Vertiefung in die sich hier aufthuende unerschöpfliche Fülle von Aufgaben leite und nie zu handwerksmäfsigem Thun herabsinke. Mag im einzelnen auch hier die Praxis noch recht unvollkommen sein und sich sehr häufig noch von jenen idealen Forderungen entfernen, im allgemeinen ist sie auf dem rechten Wege und in so verheifsungsvoller Weise, dafs von diesem Standpunkt aus der oft ausgesprochene Satz sein Licht und seine Wahrheit empfängt: „Die Elementarschule ist die hohe Schule für die höhere.“

Wenn wir uns z. B. daran erinnern, eine wie harte Geistesarbeit Dezennien hindurch die Volksschule daran gesetzt hat, zu untersuchen und zu erproben, wie auf rationellste Weise im Schreib-Leseunterricht das Schreiben und Lesen miteinander, und beides wiederum mit dem Anschauungsunterricht und der Verwertung heimatlicher Erfahrung verknüpft werden könne; ob der deutsch-sprachliche Unterricht selbständig zu behandeln sei, oder in Anlehnung an die Lesestücke, oder an ausgewählte Musterbeispiele, oder endlich nur an Schreib- und Stilübungen, weil diese am natürlichsten auch das innere Bedürfnis nach sprachlichen Regeln hervorrufen; wenn wir uns vergegenwärtigen, mit welchem Eifer und Ernst hier untersucht ist, welche Art der Behandlung der biblischen Geschichte, der Natur- und Heimatkunde, ja schliefslich jeder einzelnen Disziplin am besten dem Wesen des kindlichen Geistes und seiner Entwicklung entspreche; wie sorgsam und systematisch in der Geschichte der Methodik die früheren Wege durchforscht sind, um daraus für die Gegenwart zu lernen; welche Reihe vortrefflicher Werke sich bemüht haben, unter steter Anwendung einer klaren, auf psychologische Forderungen sich gründenden Theorie die Wege einer einheitlichen Praxis nachzuweisen, — ich denke an die betreffenden Werke von Schütze, Kahle, Bock, E. Förster, Kehr, Schumann, Guth,

L. Wangemann u. s. w., — eine wie fruchtbare Rückwirkung endlich diese allgemeine Litteratur auf die Litteratur der elementaren Übungs- und Hilfsbücher gehabt hat: so hat dieser Wetteifer der Volksschuldidaktik zunächst eine führende Stellung verschafft, ihr aber auch für die Zukunft eine propädeutische Bedeutung gesichert.

Der Unterrichtsbetrieb an den höheren Schulen hat mit der Entwicklung der elementaren Didaktik nicht völlig gleichen Schritt gehalten. Erst in der jüngsten Zeit mehren sich die Stimmen derer, welche wie Direktor Münch in Barmen bekennen: der Lehrer sei auf dem Irrweg, der die Würde seiner Aufgabe nach der zu behandelnden Materie bemesse; nicht in der Materie, sondern in der psychologischen Bewegung der Schüler-Persönlichkeiten liege der Reiz und der Wert der Unterrichtsarbeit. Und erst sehr kurzen Datums ist die Bewegung, welche, um diesem Gedanken praktischen Ausdruck zu geben, nun auch anfängt, die Lehrbücher und Leitfäden umzugestalten. Denn überwiegend nehmen diese noch den Standpunkt einfacher und oft recht äufserlicher Darbietung des Wissenstoffs ein, und sehr selten lassen sie eine rationelle Durchgestaltung desselben erkennen, welche auf das in der Seele des Schülers jederzeit systematisch zu bildende Gedankensystem planmäfsig berechnet ist. — Während die Volksschule auf alle Weise den Anschauungsunterricht pflegte, war er in der höheren Schule über Bord geworfen und fristete höchstens im naturkundlichen und geographischen Unterricht nebenbei eine schwächliche Existenz. — „Man betont den Wert der Anschauung von den untersten Stufen des Elementarunterrichts an", sagt Professor Schiller in Giefsen, „und findet sie hier noch selbstverständlich; dafs es aber auch für die komplizierten Spracherscheinungen der Grundlage der Anschauungen bedarf, diese Wahrheit wird noch immer zu wenig beherzigt." Die systematische Pflege und Bildung der inneren Anschauungen vollends, wie selten ist sie praktisch geübt worden! Wie hätte man sonst in der höheren Schule den auf eine innere Wechselwirkung angewiesenen und durch dieselbe sich so fruchtbar fördernden Sprach- und Sachunterricht so unpädagogisch auseinanderreifsen können? wie in den fremdsprachlichen Übungsbüchern den Beispielstoff aus den verschiedensten und fremdartigsten Anschauungskreisen in so verwirrender Weise zusammenhäufen können, dafs ein Knabe in einer halben lateinischen oder französischen Stunde durch die disparatesten Vorstellungskreise gehetzt, und falls er wirklich die Bilder festzuhalten wünscht, unwillkürlich stumpf gemacht, oder zur Anschauungs- und Gedankenlosigkeit systematisch gezüchtet wird.

Ähnlich steht es mit der systematischen Bildung des Urteils und der begrifflichen Erkenntnis. Die Begriffe, die der Zögling selbst-

thätig erarbeiten, das System, das er erstreben soll, werden noch allzuhäufig ihm fertig überliefert. Wie würden sonst die Lehrbücher der höheren Schulen fast allgemein noch in den fremdsprachlichen Übungsbüchern die Regel vorweg dogmatisch überliefern und die Beispiele zur nachträglichen Erläuterung und Einprägung benutzen, während umgekehrt aus der Beispielsammlung das sprachliche Gesetz durch den Schüler selbst begrifflich abgeleitet werden müſste. Hier ist nicht eine Reform, sondern eine gründliche Revolution nötig, oder vielmehr eine Reaktion zur älteren Erfahrung, welche die wissenschaftliche Überlieferung des grammatischen Materials noch nicht zur Hauptsache machte. Eine solche radikale Revolutions-Reaktion würde innerhalb der höheren Schulen eine Einheitlichkeit herstellen zwischen dem deutschsprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht, und ein sehr fortschrittliches Moment werden in der Anbahnung einer Einheitlichkeit zwischen dem Unterrichtsbetrieb der höheren und der Volksschule. Der Mathematiker Wittstein geiſselt die rohste Weise des mathematisehen Unterrichts, die sich begnüge, den Schülern die Lehrsätze und Beweise dogmatisch zu überliefern, mit dem Hinweis auf jenen Engländer, der von seinem Lehrer verlangte, er solle ihm die Richtigkeit der Sätze wenigstens durch sein Ehrenwort verbürgen; aber Wittstein richtet auch die ernste Mahnung an die deutschen Fachgelehrten, und zwar nicht nur an die mathematischen, lieber heute als morgen zu pädagogischen und insbesondere psychologischen Studien zu greifen, die Natur des lernenden Geistes zu erfassen und erst, wenn das allseitig genug geschehen sei, in einer darauf gebauten und dadurch gerechtfertigten Form den Lehrstoff für die Zwecke des Unterrichts neu zusammenzustellen. Damit würden sie der Welt einen gröſsern Dienst erweisen, als durch das undankbare Geschäft, Tag für Tag planlos den Schutt der Wissenschaft aus einem Winkel in den andern zu tragen[1].

Dörpfeld hat jüngst eine vortreffliche Untersuchung über das Wesen des Gedächtnisses und die ihm zu Grunde liegenden psychischen Operationen herausgegeben. Er weist sodann an einem Beispiel den Unterschied nach, der zwischen einem rein äuſserlichen und mechanischen Einprägungsverfahren besteht und einem solchen, welches jene physischen Gesetze als Hilfen benutzt. Wenn derartige Untersuchungen Einfluſs gewönnen in allen Schulen und allen Lehrgegenständen schon auf die Auswahl der zu memorierenden Stoffe, sodann aber auch dazu führten, die Schüler selbst zu einem sichern Memorieren anzuleiten und mit ihnen im Unterricht diese Kunst zu üben — wie es zum Teil ja in der Volksschule geschieht —,

1) A. a. O. S. 40 ff.

eine wieviel gröſsere Freudigkeit würde in die Schulen einziehen. Wieviel Berge unnützer Arbeit vor Lehrern und Schülern zusammensinken, wie würde schon an diesem einen Punkt ein wesentlicher Beitrag zur Lösung der unzweifelhaft vorhandenen Überbürdungsfrage gegeben sein!

Welche Fülle befruchtender Aufgaben ferner liegt noch vor uns, wenn es sich darum handelt, jeden Unterricht vor allem auch der Bildung des Willens dienstbar zu machen, alle diejenigen Mittel einer kräftigen Willensanregung, welche im Unterricht selbst verborgen liegen, planmäſsig auszukaufen, alle Kraft des Zöglings in freie gesteigerte Selbsthätigkeit umzusetzen, daſs das Wissen wirklich zu einem Können, d. h. nicht nur zu einem äuſserlichen Thun, sondern zur freien Bewegung werde eines, der mit Freudigkeit in dem Gegenstande lebt und webt, zu einem wirklichen Inter-esse, das an die Schwelle immer auch des Handelns führt, und in welchem die fruchtbarsten Keime der Charakterbildung liegen.

In Summa: so wenig es einen graduellen Unterschied giebt zwischen Schülerseelen niederer und höherer Anstalten, so wenig giebt es hier eine verschiedene Didaktik. Ihre erste Forderung, stets und überall darauf bedacht zu sein, daſs die Seele des Schülers planmäſsig zum Mittelpunkt der Unterrichtsarbeit gemacht werde und demgemäſs eine den psychologischen Gesetzen entsprechende Behandlung zur Hauptaufgabe derselben, — diese Forderung gilt für alle Schulgattungen, für jeden Lehrgegenstand, für jede einzelne Lehrstunde; sie wird eine Hauptmacht für einen einheitlichen Betrieb aller Unterrichtsarbeit.

Dieser Standpunkt giebt nun aber auch die richtige Stellung, den Wert derjenigen Bildungsmächte zu würdigen, durch deren Vermittelung die Bildungsarbeit geschieht. Wo liegen hier, ist weiter die Frage, von vornherein die einheitlichen Bindemittel, welche die Unterrichtsarbeit aller Schulgattungen thatsächlich verbinden oder verbinden müſsten? Und was wird eine **wissenschaftliche Didaktik** zu thun haben, daſs die ihnen innewohnende verbindende Kraft nicht latent bleibe, sondern fruchtbar werde?

Es ist immer nur ein dreifaches Verhältnis, in welchem wir uns befinden, zu welchem wir auch die Schüler und zwar jeden einzelnen ohne Ausnahme zu erziehen haben: das Verhältnis zur Natur und zur Geschichte, sowie das Verhältnis zu Gott dem Herrn, d. h. mit anderen Worten, das Verhältnis zur Welt um uns und zur Welt über uns. Aber das, was gebildet werden soll, ist doch die Welt in uns. In dem Maſse, als wir jene Welten um uns und über uns hineinnehmen in uns, d. h. sie mit ihren Kräften und Mächten an uns erfahren, erleben, durchleben, in demselben Maſse gewinnen wir eine Bildung. Ein solches Durchleben

setzt voraus, daſs die Organe unsrer Seele empfänglich werden, die Sprache jener Welten zu vernehmen und ihren Gehalt in sich aufzunehmen. Und schlieſslich ist das Höchste, was wir erreichen können, immer nur Bildung des Sinnes für jenen Bildungsgehalt. Also Sinn für die Natur oder Naturgefühl, geschichtlicher Sinn, religiöser Sinn wird das nächste Ziel aller Bildungsarbeit sein. Und auch, wenn ich auf die einzelnen Disziplinen sehe, welche innerhalb dieser Kreise sich aufthun, oder auch, wenn ich an die Media denke, welche das Verständnis jener Welten uns vermitteln, die mathematischen Wissenschaften und die Sprachen, — es kann zuletzt sich immer nur darum handeln, den Sinn für jene Kreise und Media zu bilden, also z. B. den geographischen, geschichtlichen, den mathematischen, sprachlichen u. s. w. Sinn, daſs die Organe geschärft werden zur Aufnahme der sich ihnen erschlieſsenden Welten. Die Gesamtheit dieser verschiedenen Sinne nun schlieſst sich zusammen zur Gesinnung, welche eine natürliche Frucht des Erlebens und Durchlebens jener Welten ist und eine notwendige Voraussetzung der Charakterbildung.

In dieser Auffassung der Unterrichtsarbeit begegnen sich die Forderungen einer Darbietung gehaltvoller Stoffe, sowie einer psychologischen Einwirkung durch dieselben auf das Innere des Zöglings, so daſs seine Seele zum eigentlichen Mittelpunkt aller Unterrichtsarbeit gemacht werde.

Nun birgt ja schlieſslich alles Wissen und bergen alle Kenntnisse mittelbar die Kraft in sich, auch Gesinnung zu bilden; wir halten den wissenschaftlichen Sinn mit Recht für einen Haupthebel auch der Gesinnung und des Charakters; — aber diese universale Kraft der Stoffe wird sich erst dann wirksam erweisen können, wenn der Geist befähigt worden ist, selbständig dieselbe zu suchen im Studium eignen wissenschaftlichen Forschens. Andernfalls führen die sich häufenden Wissensmassen eher dazu, den Quell der Kraft in der Seele zu verschütten, statt ihn emporzuheben. Nur was dazu dienen kann, die gesunde und normale Entwicklung der verschiedenen psychischen Kräfte zu fördern, damit sie in die Tiefe und in die Höhe wachsen — nur das gehört in die Schule. Dieser Gesichtspunkt ist wesentlich für die Herstellung einer Einheitlichkeit innerhalb der Unterrichtsarbeit nicht nur der einzelnen Schulen, sondern auch der verschiedenen Schulgattungen. Denn es ist schon viel gewonnen, wenn man weiſs, was als Ballast des Wissens auszuscheiden ist. Auszuscheiden ist aber alles, was unfruchtbar ist zur Bildung jener Sinne und zur Erzeugung jener Gesinnung; was nicht direkter dazu führt, in jenen Welten heimisch zu machen, und deshalb auch nicht seine Wurzeln in die Tiefen der Seele zu schlagen vermag; alles ferner, was nicht die einzelnen Kräfte derselben auf naturgemäſse Weise zu nähren im stande ist;

alles demnach, was nur nach leeren Worten, Namen, Zahlen aussieht, nach totem Verbalismus, öder Kompilation und Nomenklatur, alles endlich, was nur einer äuſserlichen Abrichtung dienen würde, oder nur einer Fachbildung, mag sie gewerblicher oder fachwissenschaftlicher Art sein.

Jener Gesichtspunkt nötigt sodann nicht nur zur strengsten Auswahl und Sichtung der Stoffe, sondern auch dazu, sie auf alle Weise in innere Beziehung zu setzen, zu verknüpfen, zu konzentrieren, eine Forderung, welche nur erfüllt werden kann dadurch, daſs man das Innere des Schülers, seine einheitlich zu bildende Seele zum Zentrum macht, das Vielerlei der Objekte aber auf die Trias jener drei Welten: Natur, Geschichte und Gott, und diese Trias wiederum auf den einen Mittelpunkt: Gott den Herrn und sein Reich zurückzuführen bemüht ist.

Der berühmte Nationalökonom L. von Stein unterscheidet die Aufgabe des Elementar- und des höheren Unterrichts sehr treffend so, daſs er sagt, der Elementarbildung falle die Ausbildung der Fähigkeit zu, die Mitteilung des geistigen Bildungsgutes empfangen zu können, dem höheren Unterricht hingegen die Ausbildung der Fähigkeit, das empfangene geistige Bildungsgut andern auch weiterzugeben. Es handelt sich bei der einen, wie bei der anderen Arbeit im wesentlichen immer um dasselbe Bildungsgut, welches sich doch aus denjenigen Gütern zusammensetzt, die nach unseren voraufgehenden Ausführungen in der Natur, der Geschichte und in der Welt des Ewigen gegeben sind. Die Empfänglichkeit für diese Güter aber, welche eine Mitgift für alle Glieder des Volkes werden soll und vornehmlich doch wohl auch für diejenigen, denen der Beruf wird, die Bildung weiter hinauszutragen, fällt mit demjenigen zusammen, was wir den Sinn nannten für den Gehalt jener Kreise.

Die eine dieser Welten nun kann und muſs ganz und voll auch schon dem Kinde geöffnet werden nach Maſsgabe seiner Alters- und Verständnisstufe; das ist die Welt des Ewigen, des Reiches Gottes. Sie wird erschlossen durch Bibel, Katechismus und Gesangbuch. Aber in eben dieser Welt muſs voll und ganz auch der heranreifende Jüngling heimisch bleiben, oder immer von neuem heimisch gemacht werden[1] dadurch, daſs seine An-

1) Wie auch in den oberen Klassen des Gymnasiums Bibel, Katechismus und Kirchenlied immer wieder zum Mittelpunkt des Religions-Unterrichts gemacht werden müssen und können, habe ich in der kirchlichen Monatsschrift von Pfeiffer und Jeep, Bd. I, S. 45 ff. 66 ff. (der Religions-Unterricht in den höheren Schulen) ausführlich nachzuweisen gesucht, s. Abhandlungen Bd. II. Vgl. auch Bartels a. a. O. S. 69: „Der Katechismus-Unterricht in konzentrischen Kreisen erfordert, daſs der Lehrer schon auf der Unter- und Mittelstufe im Anschluſs an den biblischen Geschichts-Unterricht die allgemeinen religiösen Wahrheiten in Worten des Katechismus

schauungen von Natur und Geschichte immer auch auf die Welt des Ewigen zurückbezogen werden, und dadurch, daſs eine Weltanschauung, in welcher Gott der Herr der Mittelpunkt und des Zöglings Verhältnis zu ihm das Zentrum bleibt, seine anderen Anschauungen einheitlich verbindet. Dabei ist nicht die Zahl der besonderen Religionsstunden das eigentlich Wesentliche, so wesentlich das auch ist, sondern daſs aller Unterricht in allen Gegenständen indirekt oder direkt apologetisch oder beweisend, stillschweigend oder in offenem Bekenntnis der Pflege des **religiösen Interesses** dient. Je gröſser die zentrifugale Kraft werden kann, welche in dem Vielerlei der Objekte des höheren Unterrichts zu liegen scheint, und je gröſser die Brüchigkeit ist, in welche die Zöglinge der höheren Lehranstalten künftig das einheitliche Bildungsgut hineintragen sollen, desto notwendiger ist gerade hier das einigende Band einer geschlossenen Weltanschauung; was aber als notwendig erkannt wird, das ist immer auch möglich. Meint indessen jemand, eben diese Brüchigkeit in der modernen Weltanschauung, gegen welche auch die Lehrerkreise nicht gefeit seien, mache die Arbeit im Geist einer einheitlichen Weltanschauung unmöglich, so sagen wir: eine recht ernste Versenkung in die Aufgabe der Seelenleitung, und die Notwendigkeit, für die seelische Entwicklung der Zöglinge ein Zentrum zu suchen, kann ein Anlaſs werden, daſs das suchende Gemüt des Lehrers auch für sich selbst den Halt, Inhalt und Mittelpunkt findet, dessen er bedarf für Zeit und Ewigkeit. Wir Genossen des evangelischen Schulkongresses wenigstens können und dürfen nicht anders, als die Losung: „Sursum corda“ und „Jesus Christus gestern und heute und derselbe in Ewigkeit“ fort und fort bekennend auch in die weiteren Kreise hineinzurufen.

Wo aber liegt bei der Fülle und Verschiedenartigkeit desjenigen Materials, welches aus der Natur und Geschichte dem Schüler vorgeführt werden soll, die Möglichkeit eines einheitlichen Verfahrens? Sie ist vorhanden, wenn auch hier überall in gleicher Weise die Forderung einer **wissenschaftlichen Didaktik** maſsgebend wird, daſs nicht die Stoffe an sich, sondern nur in ihrer psychologischen Zurüstung, und nicht das Wissen an sich, sondern der Sinn für den Gehalt der dargebotenen Welten zur Richtlinie genommen werde. Es muſs, was der Elementarunterricht darbietet, durch welchen jeder Schüler seinen Durchgang nimmt,

fixiert und von den Kindern aussprechen läſst, damit auf diese Weise eine einfache Worterklärung des Katechismus auf der Mittelstufe ihren Platz hat; auf der Oberstufe, auf welcher der eigentliche Katechismus-Unterricht auftritt, die Rückbeziehung auf das konkrete Material der biblischen Geschichte stattfinden kann.“ Vgl. auch Ackermann, Pädagogische Fragen. Dresden 1884. S. 50.

ein Kern werden selbst krystallinischen Gefüges, aber vor allem auch befähigt, dafs sich um sein Grundgefüge die anderen Gebilde krystallisierend ansetzen. Es befähigt aber dazu nicht die Mitteilung zufällig gewählter und isolierter Bestandteile, auch nicht die katalogische Aufzählung von Reihen, wie sie etwa ein wissenschaftliches System giebt, sondern nur die Mitteilung lebensvoller Typen, welche das Wesen der Arten und Gattungen durchsichtig erkennen lassen und in ihrem organischen Zusammenhang nicht nur mit diesem gröfseren Ganzen, sondern auch mit der ganzen umgebenden Welt aufzuzeigen sind, als dafs ihre Vorführung gleichsam im Ausschnitt immer zugleich auch ein Weltbild giebt. Nicht also mit beliebigen Einzelbildern von Pflanzen oder Tieren belasten wir die Jugend, und nicht nur Einzeltypen als Vertreter einzelner Klassen im botanischen oder zoologischen System führen wir dem Schüler vor, sondern mit dem Einzelbilde etwa der Fichte zugleich das Ganze eines Fichtenwaldes, mit dem Einzelbilde eines Roggenpflanze das Bild eines ganzen Getreidefeldes, d. h. mit der besonderen Betrachtung eines Einzeldinges zugleich immer ein lebensvolles Gesamtbild aus der Natur, dafs der Schüler nicht nur das Einzelne mit scharfer Beobachtungsgabe, und seine gemeinsamen Merkmale mit klarem begrifflichen Verständnis, sondern auch die Totalität eines Bildes mit der Gesamtheit seiner geistigen Kräfte erfasse, das Leben der Natur mit seinem Gemüt in liebevoller Teilnahme belausche, in sich aufnehme und an sich zu erleben suche[1].

Wenn in solcher Weise auf der Stufe des Elementarunterrichts ein engbegrenzter Kreis von Naturbildern zu einem kleinen Kosmos ver-

1) Vgl. Ackermann a. a. O. S. 50 ff. „Auch zu einer engeren Verbindung der einzelnen Zweige der Naturkunde kann ein geschickt angelegter Lehrplan viel beitragen. Das geschieht nicht, wenn man Botanik, Zoologie und Mineralogie in scharfer Abgrenzung nacheinander betreibt und wenn man die Naturlehre ausschliefslich den oberen Klassen zuweist, statt bei der Betrachtung der Pflanzen zugleich auch den Boden, auf dem sie wachsen, der Tiere, denen sie zur Nahrung oder zur Wohnung dienen, mitzubetrachten und auch schon in den unteren Klassen leichtverständliche physikalische Vorgänge vorwegzunehmen, zu deren Hineinziehung in den Unterricht dieser Stufen die betrachteten übrigen Naturobjekte oder der Erfahrungskreis der Kinder Veranlassung bieten. Es ist zuzugeben, dafs es nicht eben eine leichte Arbeit ist, einen Lehrplan für die Naturkunde zu entwerfen, in welchem auf die Beziehungen der einzelnen Naturobjekte zu einander Rücksicht genommen ist; denn ein blofses gelegentliches Anknüpfen giebt zu wenig Garantie für eine richtige Auswahl, indessen unüberwindlich ist die Arbeit nicht. Wohl aber sichert ein so angelegter Lehrplan mehr als ein anderer, der nach rein fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten die einzelnen Zweige der Naturbetrachtung trennt, dafs im Zögling die Anschauung von der **Einheit des Naturlebens** entsteht."

einigt ist, so hätten die folgenden Stufen auch in dem Unterricht der höheren Schulen hieran anknüpfend diesen Kreis durch das jedesmal neu sich anschliefsende Material nur systematisch zu erweitern, des Zöglings Sehen, Verstehen und Mitdurchleben nur zu vertiefen immer mit der Richtung auf das eine gemeinsame Ziel der Herstellung einer Kontinuität in dem Gedankenkreise der Schüler und einer wachsenden Vertiefung in den eigentlich bildenden Gehalt des gesamten Naturlebens. Und auch wenn auf den oberen Stufen des höheren Unterrichts die Einführung in anscheinend völlig andere Gebiete der Naturwissenschaft beginnt, wie in die Physik oder Chemie, — auch dann werden die propädeutischen Gesichtspunkte des Elementarunterrichts förderlich sein können, ja notwendig werden müssen, die Rücksicht nämlich auf eine einheitliche Bildung der gesamten Geisteskräfte der Zöglinge, die Vorführung sodann von Ausschnittsbildern aus dem Gesamtorganismus der Natur unter Festhaltung immer aber auch ihrer Beziehung zum Menschenleben und zum Gottesreich.

Nicht wesentlich anders sind die Anforderungen an die Vorführung der Bilder aus dem geschichtlichen Leben. Es wird auch hier im Elementarunterricht wie im höheren immer nur darauf ankommen können, typische Bilder von den Elementen und Trägern des geschichtlichen Lebens zur Anschauung und zum Verständnis zu bringen. Das thut die Volksschule in den Bildern der biblischen und vaterländischen Geschichte; aber es kommt darauf an, dafs auch hier mit dem Übergang in die höhere Schule kein Rifs in die Anschauungswelt der Schüler hineingetragen, sondern das propädeutische Moment der früheren Behandlung benutzt werde, um in einem organischen Zuge den erziehenden Zweck des geschichtlichen Unterrichts, der sich nicht auf die eigentlichen Geschichtslektionen beschränkt, auszunutzen. Wenn uns in den Bildern der biblischen Geschichte die schlichtesten Formen aller Haupttypen des historischen Lebens gegeben sind, von einfach idyllischen Zuständen des Familienlebens durch die Typen des patriarchalischen Lebens einfacher Volksstämme hin zu den Bildern einfachster Staatsformen unter Richtern und schliefslich auch unter Königen, so hat die Volksschule daran einen geschlossenen Kreis kulturgeschichtlicher Typen, welcher nur durch ausgewählte gleichfalls typische Bilder aus der vaterländischen Geschichte erweitert zu werden braucht, um zur Heranbildung eines relativen Verständnisses für die Erscheinungen des geschichtlichen Lebens auszureichen. Aber auch die höhere Schule besitzt in ihnen die beste Vorschule für die späterhin mitzuteilende reiche Welt mannigfaltigster und zusammengesetzter Formen, in denen doch immer nur diese Grundformen wiederkehren. Über die tiefe Auffassung, welche jedes Blatt der biblischen Geschichte als

einer Geschichte göttlicher Gnadenführungen so deutlich und nachdrücklich predigt, dafs die Geschichte ein Produkt ist menschlicher Freiheit und göttlicher Leitung, kommt auch die höchste Auffassung aller weiteren profanen Geschichte nicht hinaus. Das Mitdurchleben endlich des persönlichen Verhältnisses, in welches innerhalb der heiligen Geschichte Gott der Herr selbst zu dem auserwählten Volke und zu seinen Führern tritt, leitet auch den Schüler unmittelbar darauf hin, ein persönliches Verhältnis zu den dort angeschauten Persönlichkeiten zu suchen; und das soll doch eine weitere Frucht auch alles übrigen Geschichtsunterrichtes sein, die Schüler dahin zu bringen, dafs sie mit persönlicher Teilnahme die bedeutsamen Ereignisse und die Schicksale der bedeutenden Persönlichkeiten mitdurchleben.

Das geschichtliche Leben, welches die höhere Schule zu behandeln hat, legt sich nun allerdings in ganz andere Breiten auseinander und durchmifst ganz andere Zeiträume; auch wird es nicht nur im eigentlichen Geschichtsunterricht nahe gebracht, sondern überall auch in der Lektüre der antiken und modernen Autoren, die einen so grofsen Teil der Arbeit des höheren Unterrichts ausmacht. Soll nun in die Fülle dieses Quer- und Längen-Durchschnitts Einheitlichkeit gebracht werden, so ist das nur möglich einmal durch Sichtung der Stoffe nach den überall wiederkehrenden elementaren Grundformen des geschichtlichen Lebens, oder nach den durch die ganze Entwicklung der Menschheit sich hindurchziehenden kulturgeschichtlichen Stufen von familienhaft patriarchalischen zu ausgebildeten staatlichen Zuständen; sodann dadurch, dafs man gleichmäfsig darauf bedacht ist, das Gemüt des Schülers in gleichartige Beziehung zu den Objekten zu setzen durch Weckung und Pflege seiner sympathischen Teilnahme für die Einzelpersönlichkeiten, seines sozialen Interesses an den gesellschaftlichen Zuständen, endlich des religiösen Sinnes für die hinter allen geschichtlichen Erscheinungen ruhende und sie einigende Welt der leitenden, ewigen Gottesgedanken. Freilich gehört zu einer fruchtbaren Ausnutzung der hier liegenden Bildungsmomente dann auch, dafs von den ersten Anfängen ab ein systematischer Zusammenhang geplant und festgehalten, nicht aber bei dem Übergang in den höheren Unterricht willkürlich zerschnitten werde, als wenn hier die Vorstellungswelt der Jugend erst beginne.

Die Arbeit der unterrichtlichen Einführung in das Leben von Natur und Geschichte hat aber noch einen gemeinsamen Berührungspunkt in der Pflege des heimatlichen Erfahrungskreises der Schüler, in welcher wir deshalb eins der wesentlichsten, fruchtbarsten und notwendigsten Mittel einer Einigung und Verknüpfung für die Arbeit des erziehenden

Unterrichts jeder Art erkennen. Von vornherein schon ist die heimatliche Erfahrungswelt eine verbindende Macht der stärksten Art, welche die Genossen einer Stadt und Landschaft, eines Staates und Reiches, kurz des Vaterlandes wie durch eine Naturgewalt magnetisch zusammenhält. Diese Macht darf der erziehende Unterricht nicht unbenutzt lassen. Sie für seine Aufgabe auf das intensivste fruchtbar zu machen, müfste vielmehr recht eigentlich seine Aufgabe sein; denn hier vornehmlich doch wohl liegen die Wege zur Ausgestaltung des Wesens einer nationalen Schule. Der Volksschulunterricht hat diese Gedanken längst fruchtbar auszuwerten gewufst, wenn vielleicht glücklicher in der Theorie, als überall schon in der Praxis. Hier ist es möglich, die Heimat zu einem Objekt liebevoller und sinniger Betrachtung so zu machen, dafs sie als Heimatkunde nicht nur eine Propädeutik für den geographischen Unterricht wird, sondern dafs zugleich der naturkundliche Unterricht mit der Vorführung von Gesamtbildern des Naturlebens, und endlich auch der Geschichtsunterricht mit seinem Inhalt sich an die Heimatkunde anlehnt. Dadurch wird eine Welt von gehaltvollen und in die Tiefe gehenden Anschauungen und Eindrücken in so einheitlicher Geschlossenheit geschaffen, dafs eine solche Verknüpfung in ganz besonderer Weise zu einem typischen Vorbild werden kann. Da greifen die eignen Erfahrungen des Kindes und die Arbeit des Unterrichts, Versenkung in die Kreise von Natur und Geschichte, aber auch in die das alles umspannende Welt des Gottesreiches, dessen Kräfte und Mächte stets fühlbar gemacht werden müssen, endlich Naturgefühl, rein menschliches und religiöses Interesse eng ineinander, bauen an allen verschiedenen Kräften der Kindesseele und finden ihre Einheit immer wieder in dem inneren eignen Erleben des Gemüts.

Was nun hindert, dafs zunächst dieselben Mächte in gleicher Weise auf den unteren Stufen auch der höheren Schulen pädagogisch nutzbar gemacht werden? Was nötigt dazu, die im früheren Unterricht mit Weisheit begründete Konzentration preiszugeben, die zusammengehörigen Gegenstände nun auf einmal auseinanderzureifsen und damit einen Rifs in das jugendliche Gemüt selbst hineinzutragen? Und was hindert, dafs auf jenem Baugrunde und nach jenem Aufrifs auf den höheren Stufen wie der Volksschule, so auch der höheren Schule der Bau weitergeführt werde? dafs z. B. in den Bildern der Sage, welche in Sexta, und in den Bildern aus der vaterländischen Geschichte, welche in Quinta vorgeführt werden, die Auswahl auch durch die Rücksicht auf heimatliche Stoffe bestimmt werde, dafs nicht Australien, Afrika und Asien zuerst in den Gesichtskreis der Schüler gerückt werden, sondern die heimatlichen Landschaften, Länder und Reiche, kurz dafs jener Konzentrationsgedanke, welcher auf den Unter-

stufen so leicht sich zu einem Gestaltungsprinzip machen liefs, auch mafsgebend bleibe, soweit es nur möglich ist? Und ist es möglich, wofern man nur recht lebendig von der Notwendigkeit einer Einheitlichkeit des Unterrichts und von der Fruchtbarkeit einer solchen Konzentrations-Idee durchdrungen ist. Es wird bei aller Übereinstimmung im grofsen und ganzen die Behandlung z. B. der deutschen Geschichte in der Einzelausführung ein wesentlich anderes Kolorit erhalten in Wesel, als in Halle, wofern der Lehrer nur versteht, die Welt heimatlicher Erfahrungen und Erinnerungen, welche Ort und Landschaft dem Schüler darbieten, heranzuziehen und fruchtbar zu machen, dort die Beziehungen, welche an die Namen castra vetera, Xanten, Calcar, Steele und Wesel selbst geknüpft sind, hier diejenigen, welche sich mit den Namen Merseburg, Breitenfeld, Lützen, Rofsbach, Leipzig und seiner Umgebung, sowie mit der Stadt Halle selbst verbinden. Ich habe im eignen Unterricht die Entdeckung gemacht, dafs die römische Geschichte in der zweitobersten Klasse des Gymnasinms sich auf das fruchtbarste illustrieren läfst durch fortgesetzte Beziehungen auf die innere Stadtgeschichte von Halle, d. h. überhaupt auf die mittelalterliche Städtegeschichte.

Es gilt Verbindungsfäden zu ziehen herüber und hinüber, wie im allgemeinen von einem Objekt zum anderen, so im besonderen von den Objekten des höheren Unterrichts zurück zu denjenigen des Elementarunterrichts, aus der Welt des Fremden, welche nach und nach aufgethan werden mufs, zurück in die bekannte Welt der Heimat. Und das hat um so sorgsamer zu geschehen, je gröfser mit den sich aufthuenden Breiten der Lehrgegenstände die Entfremdung werden kann, und je leichter ein Verirren ist, wenn nicht ein sicherer Kompafs immer wieder zu festen Polen zurückweist; diese sind aber für alle Schulgattungen und für alle Unterrichtsstufen gegeben im allgemeinen in der gemeinsamen Trias: Natur, Geschichte, Gott, im besondern in der Zweiheit: Vaterland und Gottesreich.

Eine wie unberechenbare Macht liegt in den Jugendeindrücken! Wie verschlingen sie sich mit den Bildern der Heimatswelt, wie auch mit den Eindrücken des ersten empfangenen Unterrichts! Wie sorgsam und ängstlich müfsten wir darauf bedacht sein, diese Macht uns auch pädagogisch und didaktisch zu sichern durch Pflege der Einheitlichkeit und weise Verstärkung dieser Eindrücke. B. Auerbach hat einmal den Wunsch ausgesprochen, es möge für die gesamte deutsche Nation ein allgemeines deutsches Schullesebuch hergestellt werden, so dafs überall, soweit die deutsche Zunge klinge, jedes deutsche Kinderherz von denselben Jugendeindrücken erfüllt werde; das gebe dann eine Einheit der Jugendeindrücke, die von unberechenbaren Folgen seien, ein Anrufen sicher vorbereiteter Stimmungen, die in jedem anklingend eine innerste Einheit aller Heimats-

und Vaterlandsgenossen schaffe. Was die besondere Landschaft erheische, sei besonders hinzuzufügen. — Derartige Einigungsmittel liegen überall zu Tage; wir haben sie am universellsten in Bibel, Katechismus und evangelischem Kirchenlied, aber sodann auch in den nationalen und heimatlichen Stoffen. Auch hat die Volksschule in diesem Sinne durch ihre Lesebücher vielfach vorgearbeitet. Aber pflegen wir auch das Nächste genügend, die Einheitlichkeit zwischen den Eindrücken, welche aus dem frühesten Elementarunterricht mitgebracht werden, und denjenigen, welche der höhere Unterricht hinzufügt? den Zusammenhang ferner in der Arbeit der mit den Klassenstufen jährlich wechselnden Lehrer? Wenn der Wechsel lehrender Persönlichkeiten unwillkürlich den Schüler zu einem stets neuen Umlernen nötigt, wie müſste man darauf bedacht sein, diesen Mangel annähernd auszugleichen durch sorgfältigste Verbindung der Objekte und genaueste Verständigung über ihre Behandlung? Wie steigern sich diese Aufgaben mit der Mannigfaltigkeit von Objekten, deren jedes auf den höheren Stufen des Unterrichts eine Welt für sich darzustellen und die ganze Kraft des Schülers für sich in Anspruch zu nehmen scheint.

Es ist hier viel Congoland vorhanden, vornehmlich wiederum für die höheren Schulen, d. h. Land, welches wohl entdeckt oder in Sicht ist, aber nun planmäſsig angebaut und kolonisiert werden muſs. Und viele Aufgaben thun sich auf für die pädagogische Arbeit wie jedes einzelnen Schulmeisters, so der Lehrerkreise, aber auch für die Staatspädagogik. Denn zunächst ist es noch so, zumeist wiederum in der höheren Schule, daſs von ihren verschiedenen Disciplinen eine jede fast umbekümmert um die übrigen ihren besonderen Weg verfolgt, eine Fühlung mit dem Elementarunterricht aber, aus welchem die Schüler doch herkommen, kaum irgendwo vorhanden ist.

Wie verheiſsungsvoll ist nun aber auch solche Kolonisationsarbeit für die pädagogische Zukunft! Soll der evangelische Schulkongreſs, der einzige gemeinsame Boden, auf welchem Volksschulen und höhere Schulen brüderlich zusammen tagen, sich nicht anregen lassen, diese Arbeit ein jeder in seinem Kreise selbst aufzunehmen und andere dafür zu werben? Jeder fruchtbare Beitrag zur Arbeit solcher Verknüpfung allgemeiner und spezieller, niederer und höherer Art durch die Breiten und Längen des Unterrichts der einzelnen Klassen, der Anstalten, der verschiedenen Schulgattungen ist Festigung des inneren Lebens unseres teuren Volkes, ist Zuwachs an nationalem Bewuſstsein und an nationaler Kraft. —

Ein Idealbild der nationalen, einheitlichen Zukunftsschule hinzustellen, wie es eine wissenschaftliche Didaktik sich konstruieren würde, ist unfruchtbar, weil wir nicht mit idealen Zuständen zu rechnen haben, sondern mit der Wirklichkeit. Auch müfsten viele Vorarbeiten wissenschaftlicher Pädagogik und Didaktik abgeschlossen sein, ehe man daran gehen könnte, einen solchen Bau auch nur in der Idee aufzuführen. Sicher aber würde er neben vielen Zügen der jetzigen Schule auch erheblich andere tragen. Er würde einen Unterbau zeigen massiver, gröfser und einheitlicher in seiner Fügung, als jetzt. Auch würde derselbe jedenfalls weiter hineinreichen in den Aufbau jeder einzelnen Schule, wie gegenwärtig. Für alle Schulen gemeinsam würde er das Fundament legen, recht tief und fest in den Boden heimatlicher Erfahrung und Naturbeobachtung, sowie vaterländischer und biblischer Geschichte zur Erzeugung eines recht starken Sinnes für Natur, Heimat, Vaterland und das Reich Gottes; und weiter hinauf als jetzt müfste vor allem der Ausbau einer recht einheitlich geschlossenen, allen Schülern gemeinsamen Elementarbildung sich erstrecken.

Die Volkschule würde dieselbe dann nur auf demselben Grunde weiterzuführen und zu vertiefen haben bis zur Entlassung in das bürgerliche Leben mit der Konfirmation. Daran sich anschliefsend könnten Fachschulen, die im besonderen etwa noch nötige Vorbildung für einzelne Berufsgattungen des praktischen Lebens ergänzend hinzuthun. Die höheren Schulen würden auf dem völlig gleichen Unterbau der Elementarbildung, welche jedenfalls wenigstens bis zum vollendeten zehnten Lebensjahre unverkürzt zu bieten wäre, auch ihrerseits zunächst als Mittelschule völlig einheitlich ihre Arbeit weiterführen, nur aber so, dafs sie in stufenweise sich steigernder Arbeit einer wissenschaftlichen Propädeutik tiefer hineinführten in die Welten von Natur, Geschichte und des Reiches Gottes; in das Reich der Natur durch Verwertung der wachsenden naturwissenschaftlichen Bildung, in das Reich der Geschichte durch eingehendere Versenkung in die Geschichte und das Geistesleben des eigenen Volkes, aber auch durch einen unmittelbaren Einblick in die Geisteswerke vor allem der antiken, sodann aber auch eines der modernen Kulturvölker, in das Reich Gottes durch tiefere und reichere Einführungen in das Wort Gottes, in Katechismus, Kirchenlied, aber auch in die Geschichte der Ausbreitung der christlichen Wahrheit.

Erst auf den letzten Stufen dieser einheitlichen Mittelschule würde eine Scheidung einzutreten haben, nicht aber durch Beseitigung eines jener drei Bildungsfaktoren, wohl aber durch Verlegung des Schwerpunktes, so dafs diejenigen, welche die rein humanistischen Studien vorziehen, als

Propädeutik für die Universität das klassische Altertum in den Vordergrund ihrer Beschäftigung rücken, diejenigen aber, welche mehr der realen Welt zugewandt sind, als Propädeutik für Hochschulen technischer und ähnlicher Art die mathematischen und naturwissenschaftlichen Studien, sowie die Beschäftigung mit den modernen Sprachen schliefslich zum Mittelpunkt ihrer Arbeit machen würden. Somit würde ein Unterschied zwischen Gymnasien und Realschulen erst auf der höchsten Stufe heraustreten und damit ein Dualismus bedenklichster Art innerhalb unserer jetzigen höheren Schulbildung teils beseitigt, teils in einen Zeitpunkt verlegt sein, wo nach Gaben und Neigung der Beruf für die eine oder andere Richtung geistiger Beschäftigung entschieden sein wird.

Doch, wie gesagt, wir haben keine Zukunftspolitik zu treiben, sondern mit den gegebenen Zuständen zu rechnen. Was ist nun diesen gegenüber zu thun? Wir können nicht mehr zurück zu den Zuständen der alten Schule etwa des vorigen Jahrhungerts, wo man sich begnügte, die beiden Media, durch welche die Welt von Natur und Geschichte angeeignet werden kann, nämlich die alten Sprachen und die Mathematik zum eigentlichen Mittelpunkt des höheren Unterrichts zu machen. Das war ein grofser Vorteil für die Einheitlichkeit des Unterrichtsbetriebes. Auch schien einerseits die Entfesselung der eigenen Sprachkraft durch das Erlernen der beiden alten Sprachen, anderseits die Schulung des logischen Vermögens durch die Schule der Mathematik zu genügen, um den Schüler zu befähigen, dafs er sich die realen Welten in Natur und Geschichte weiterhin selbst erschliefse und erobere; endlich entliefs man den Zögling mit der Mitgift eines viel ursprünglicheren und lebhafteren Verlangens, auch den Inhalt dieser Welten kennen zu lernen. Dieses Verlangen konnte das Mafs derjenigen Einführung in jene Welten, die jetzt wir selbst dem Zögling mitgeben, zum Teil ersetzen. Die grofsen Geister unserer Nation, welchen wir die Erneuerung unseres geistigen Lebens am Ende des vorigen und am Anfang dieses Jahrhunderts verdanken, sind im Grunde nur durch diese Media von Bibel, alten Sprachen und Mathematik gebildet worden. — Aber eben diesen grofsen Geistern verdanken wir doch, dafs die Welten der Natur und Geschichte in so ganz anderem Umfang und mit ganz anderen Tiefen vor uns daliegen, dafs die naive Art sich mit ihnen abzufinden, nicht mehr möglich ist. Auch erkennen wir die Einführung in den Gehalt dieser Welten als ein überaus bedeutsames und fruchtbares Bindemittel an, so wenig als wir das andere entbehren können und wollen, welches in der Zucht, aber auch in den geheimnisvoll wirkenden Kräften von Sprachen und Mathematik liegt. Da ist ein scheinbarer Dualismus vorhanden; es gilt denselben nicht zu einem wirklichen werden zu lassen, wie es teilweise geschehen ist dadurch, dafs

man Sprachen und Mathematik, als wären sie eine Welt für sich, auch schon in der Schule zu einem Gegenstand potenzierten selbständigen Studiums gemacht hat, mit der Forderung einer grammatischen und mathematischen Virtuosität, und dafs man daneben zugleich auch die eingehende Kenntnis von Natur und Geschichte verlangt wiederum als besonderer Welten für sich. Es gilt diesen Dualismus durch Einheitlichkeit des Unterrichtsverfahrens zu überwinden dadurch, dafs man die zusammengehörigen Kreise, statt sie künstlich auseinanderzureifsen, planvoll verknüpft. Sprach- und Sachunterricht gehören zusammen. Denn das natürliche Interesse, sagt Willmann sehr richtig, ist wie bei der Muttersprache, so bei der fremden zunächst nur auf den Inhalt gerichtet. Der Sachunterricht wird überwiegend aber auch in Beziehung gesetzt werden können zur Kenntnis der geschichtlichen Welt. Was die Volksschule in der Behandlung des deutschsprachlichen Unterrichts richtig erkannt hat, wenn sie Sach- und Sprachunterricht in engste Beziehung setzt, ist wiederum typisch für die höheren Schulen und mufs auf den Betrieb der fremden Sprachen angewendet werden.[1] Die Lektüre der fremden Klassiker so ausgewählt und

1) Vgl. Ackermann a. a. O. S. 40. „Die Sprache ist die formale Seite des geschichtlichen Stoffes. Das macht den Nachweis der nötigen Verknüpfung zwischen dem Sprachunterricht und dem Sachunterricht, wie sie durch die Idee der Konzentration geboten ist, leicht. Der Inhalt dessen, was in der sprachlichen Form uns geboten ist, gehört dem Sachgebiet an; mit dem Inhalt ist aber hier so innig die Form verknüpft, dafs eine ganz selbständige Behandlung der letzteren nur möglich ist, wenn man das Zusammengehörige vorher gewaltsam trennt. So einfach dieses Verhältnis zu sein scheint, so wenig hat man doch bei dem bisher üblichen Verfahren die Konsequenzen gezogen, die sich daraus ergeben. Man hat das überall da unterlassen, wo man dem systematischen Aufbau des rein sprachlichen Materials zuliebe den Sprachunterricht völlig isolierte und in dieser Isolierung seinen Weg verfolgen liefs. Der Schade, der daraus entstehen mufste, ist gleich grofs für das Erfassen des Inhalts, wie für die erstrebte Herrschaft über die Form. Der Sachunterricht büfste an Klarheit ein, die ihm aus der Verbindung mit dem Sprachunterricht, also daraus, dafs man die sprachlichen Übungen an das sachunterrichtliche Material anschliefst, werden mufs; dem isolierten Sprachunterricht aber raubte man das Interesse, welches von dem Inhalt auf die Form übertragen wird. Ein weiterer Schade aber mufste aus der Nichtberücksichtigung dieses Zusammenhanges erwachsen für die Ausbildung der Einheitlichkeit des Gedankenkreises. Freilich konnte nur die Einsicht in die Bedeutung der letzteren Aufgabe erkennen lassen, was aus jenem Verhältnis gefolgert werden mufs. So lange man diese Aufgabe nicht beachtete, konnte es gleichgültig erscheinen, an welchem Stoff man die sprachliche Form übte, konnte man sogar dem Wahne sich hingeben, der Übung in der sprachlichen Form sei am besten gedient, wenn man sie vom Inhalt ganz loslöste. Dafs nach altem Herkommen der fremdsprachliche Unterricht diesen Weg einschlug, schien die beste Be-

planmäſsig verknüpft, daſs sie von Stufe zu Stufe den Horizont der Schüler erweitert und ihr geistiges Auge befähigt, dem Wachstum des geschichtlichen Lebens von den einfachsten Elementen bis zu seinen vielfach zusammengesetzten Gestaltungen in seinen Tiefen, Breiten und Höhen mit wachsendem Verständnis und wachsender innerer Beteiligung zu folgen; — die Mathematik so benutzt, daſs sie so viel als irgend möglich in Verbindung gesetzt wird mit dem wirklichen Leben der Natur, um das Verständnis für diese Kreise zu erweitern und zu vertiefen, daſs Mathematik und Physik nicht auseinandergerissen, sondern systematisch verknüpft werden, aber auch sonst überall eine Fühlung zwischen den mathematischen und naturwissenschaftlichen Disziplinen planmäſsig und direkt hergestellt wird, statt dieselbe dem Zufall zu überlassen; wieviel Congoland auch hier wiederum für uns Schulmeister insonderheit an den höheren Schulen! Hätten wir nur das erst überall uns zu klarem Bewuſstsein gebracht, daſs die Arbeit einer **wissenschaftlichen Didaktik** da erst anfängt, wo diejenige wissenschaftliche Arbeit, welche nur die Beherrschung des Objekts zum Ziele hat, bereits aufhört.

Ja es ist so; was dem Elementarunterricht nach der Einfachheit seiner leicht zu beherrschenden Objekte zu thun natürlich und ungleich leichter ist, daſs er nämlich alle Kraft darauf wenden kann, diese einfachen elementaren Stoffe nach psychologischen Forderungen durchzuarbeiten, ihnen den Nährgehalt für die zu bildende Seele des Schülers abzugewinnen, und ihn nach seinen einzelnen Teilen systematisch zu präparieren, das müssen wir in den höheren Schulen an den so viel mannigfaltigeren und schwierigeren Stoffen mit wissenschaftlichem Bewuſstsein thun. Da nun diese psychologischen Forderungen dieselben sind einem jeden Schüler gegenüber, es auch keinen Unterschied giebt zwischen elementaren und höheren Schülerseelen, so giebt es auch keine besondere Gymnasial- und Elementarpädagogik. Da aber die schwerere Arbeit nur aus der einfacheren gelernt werden kann, so giebt es keine bessere Vorschule für den höheren Unterricht als den Elementarunterricht, und es wird auch unter diesem Gesichtspunkt die Wahrheit des bereits citierten Satzes deutlich, daſs die Elementarschule die hohe Schule sei für die höhere. Wird der Elementarunterricht von den einfachsten Forderungen

thätigung für die Richtigkeit des eingeschlagenen Verfahrens auch beim deutschen Unterricht. Wohl fühlte man, daſs die Resultate zu der vielen Mühe, die man gerade diesem Zweig des Unterrichts widmete, in keinem befriedigenden Verhältnis stand; einen hinlänglichen Grund dafür schien aber die Trockenheit der Materie selbst zu bieten. Gerade die Trockenheit beweist am besten, daſs die Trennung des naturgemäſs Zusammengehörigen ein Miſsgriff ist."

seiner Anfangsstufen zu umfassenderen in seinen oberen Stufen aufsteigen und sich dadurch dem wissenschaftlichen Betrieb annähern, so mufs der Unterricht der höheren Schule in die Fülle komplizierten Stoffes diejenige elementare Vereinfachung und Konzentration zu bringen suchen, ohne welche eine didaktische Wirkung überhaupt nicht zu erreichen ist. Der Unterricht auch an den höheren Schulen mufs elementarisch sein, sagte schon Fr. A. Wolf. Es giebt eine Grenze, auf welcher beide Gattungen des Unterrichts sich berühren, und diese Berührung ist uns viel wichtiger, als das Trennende, das in dem Begriff einer Grenze liegt. „Der Lehrer der höheren Anstalten", sagt O. Willmann,[1] „mufs den Elementarunterricht verstehen und durch ihn hindurchgegangen sein; denn er bietet die Aufgaben des Erziehers in einfachster Form; sein handlicher Stoff ist am durchsichtigsten für die Methode. Anderseits mufs jede Lehrerbildung darauf angelegt sein, ihren Zöglingen die Lehrstoffe der Schule zu vollkommner, allseitiger Beherrschung zu bringen und, soweit es in ihrer Tragweite liegt, sie zu wissenschaftlichen Perspektiven zu führen." Dann wird der wissenschaftliche Ausbau der eignen didaktischen Arbeit die höhere Schule auch dahin bringen, das neu empfangene eigne didaktische Leben weiter zu tragen und, wie es ihrer Stellung und Würde gebührt, in dem Ausbau der wissenschaftlichen Didaktik fortan die Führung zu übernehmen. Denn an sich besteht eine befruchtende Wechsetwirkung zwischen aller geistigen und im besonderen zwischen aller wissenschaftlichen Arbeit. Sodann wird jede wahrhaft didaktische Durcharbeitung des Stoffes, weil sie völlige Durchsichtigkeit und völlig klare Beherrschung desselben verlangt, unwillkürlich eine rückwirkende Förderung auch auf die wissenschaftliche Durchdringung und Kenntnis des Materials ausüben, und es wird diese besondere Wechselwirkung immer auch von einem Wachstum geistiger Kraft und wissenschaftlicher Gesinnung begleitet sein. Es wird ferner die ungleich vielseitigere Bewegung in den so viel bedeutsameren Ideeenkreisen, der unmittelbare Umgang mit den grofsen Geistern aller Zeiten, zu welchem das Material des höheren Unterrichts fort und fort auffordert, der weitere und freiere Umblick, der hier möglich ist, der ungleich gröfsere Reichtum an psychologischer Beobachtung und Erfahrung, der sich im Verkehr mit einer Schülerwelt aufthut, die schon mit wachsender Selbständigkeit den Objekten gegenübersteht, endlich die freiere Wechselwirkung zwischen Subjekt und

1) Pädagogische Vorträge über die Hebung der geistigen Thätigkeit durch den Unterricht. Leipzig 1869. S. VIII.

Objekt, zwischen Lehrenden und Lernenden, eine ganz neue Fülle von psychologischen Problemen und damit auch von anziehenden Aufgaben schaffen. Ausgerüstet von der Universität her mit philosophischer Vorbildung und einer Schulung für selbständige wissenschaftliche Arbeit, mitten hineingestellt in eine eigene Lehrthätigkeit, sowie in eine vielseitige Beobachtung fremder Praxis des höheren Unterrichts, jederzeit in der Lage, von der Praxis auch des Elementarunterrichts eingehende Kenntnis nehmen zu können, sind die Lehrer an den höheren Schulen recht eigentlich dazu berufen, den Auf- und Ausbau einer wissenschaftlichen Didaktik in die Hand zu nehmen. Sie vornehmlich hätten lange Versäumtes nachholend, darauf hinzuarbeiten, dafs die königliche Wissenschaft der Pädagogik, welche an Höhe, Würde und Bedeutung keiner nachsteht, die sich als angewandte Ethik mit der Theologie, als angewandte Psychologie mit der Philosophie, als praktische Wissenschaft mit dem praktischen Leben, als ideale Kunstübung mit der Kunst berührt und die umfassendste, tiefreichendste und verantwortlichste Aufgabe hat im Hinblick auf die teuersten Schätze der Nation, — aus der bisherigen Aschenbrödelstellung befreit und in ihr volles souveränes Recht eingesetzt werde.

Es ist noch viel Congoland auch hier vorhanden. Die Begründung einer ars docendi, einer Kunst des Lebens, wird wecken müssen die Begründung einer ars discendi, einer Kunst des Lernens. Lassen Sie uns lernen von dem 78jährigen Schütze in Waldenburg, den die reichste schulmeisterliche Erfahrung dahin gebracht hat, dafs er in dem Vorwort zu der soeben erschienenen neuesten Auflage seiner evangelischen Schulkunde treffend und schön sagt: „Neben der ars docendi giebt es auch eine ars discendi, die ebenfalls auf festen psychologischen Gesetzen beruht, und die gleichsam das Gegenbild, vielleicht auch ein heilsames Korrektiv der ersteren ist.“ Er glaube, dafs, wie die Lehrkunst, so auch die Lernkunst lehrbar sei, und trage sich mit der Idee, noch in einem besonderen Werke die Gesetze und Regeln dieser ars discendi praktisch zur Geltung zu bringen. Wie hier ein Veteran des Volksschulunterrichts die Zukunftswege weist, so wird diese neue Spezies einer Wissenschaft gar nicht in Angriff genommen werden können ohne ein verwertendes Zurückgehen auf die Erfahrungen des Elementarunterrichts. An der Beobachtung der elementarsten, einfachsten und durchsichtigsten Operationen des Lernens werden die Gesetze desselben am leichtesten und sichersten erkannt werden. Wiederum eine innere Nötigung zur Einheitlichkeit des Unterrichts und, wofern man dieser Nötigung Folge giebt,

auch ein Beitrag zur Einheit der Schule. „Es ist ein entzückender Gedanke“, sagt Rein[1], „sich vorzustellen, dafs alle Bestrebungen um die didaktische Behandlung der verschiedenen Disziplinen in den verschiedenen Bildungsstätten unseres Volkes hervorgingen aus einem gemeinsamen Boden, getragen würden von der gemeinsamen inneren Gesetzgebung einer allgemeinen wissenschaftlichen Didaktik. Ein erhebendes Bewufstsein für den Lehrer, wenn er sich eins wüfste in den Grundbegriffen mit allen anderen, die an der Bildung unsres Volkes arbeiten, ein grofsartiger Gewinn für unser Volk, wenn die nationale Bildung sich aufbaute auf einer gemeinsamen Grundlage.“ Und wenn wir das erweitern um die Wissenschaft einer ars discendi, einer Kunst des Lernens, und es vertiefen hinein in den Grund evangelischen Glaubens und es ausbauen in die Höhen ewiger Wahrheit, wer von uns, meine lieben Freunde, möchte das königliche und priesterliche Amt eines Schulmeisters mit irgend einem anderen vertauschen? Wem sollte nicht genügen an solchem Standesgefühl? Und sollte der evangelische Schulkongrefs nicht dazu berufen sein, nicht neue bedeutsame Aufgaben und Ziele seiner Arbeit darin finden können, aus dieser Anschauung und Forderung das Wertvolle sich anzueignen, zu vertreten, zu vervollkommnen und in die Praxis überzuführen? —

Was wir kurz noch hinzuzufügen haben, ist leicht aus dem Gesagten abzuleiten und bedarf keiner ausführlichen Begründung mehr. Es bezieht sich auf Wünsche, betreffend die praktische Verwirklichung der Gedanken von der Einheit der Schule. Sie kann durch die Schulorganisation selbst in Einzelfällen praktisch verwirklicht werden durch Verbindung von elementaren Vorschulen mit den höheren Lehranstalten. Es handelt sich dabei nicht um Begründung exklusiver Standesschulen; auch ist weniger bestimmend für uns dabei der an sich nicht unwichtige Gedanke, dafs die für die Arbeit des erziehenden Unterrichts so fruchtbare Erfahrungswelt, welche der Schüler aus der häuslichen Umgebung als Mitgift mitbringt, am vollkommensten erst dann verwertet werden kann, wenn sie nicht allzu ungleichartig ist; — sondern es handelt sich für uns erstens um die Möglichkeit einer einheitlichen Verknüpfung des gesamten Unterrichts auf seinen verschiedenen Stufen von den ersten Elementen bis hinauf zur Schwelle, die an die Universität führt. Es handelt sich sodann darum, den Lehrern an der höheren Schule durch fortgesetzten Einblick in die Arbeit auch des Elementarunterrichts eine praktische Propädeutik für ihre eigene Didaktik zu verschaffen. Vorausgesetzt wird dann

1) Betrachtungen über Methode und Methodik. S. 30.

selbstverständlich, dafs der Leiter einer solchen Gesamtanstalt sich völlig vertraut mit den Aufgaben auch des Elementarunterrichts gemacht hat, um mit klarer Einsicht den Gedanken einer Einheitlichkeit des gesamten Unterrichts nach allen Seiten hin vertreten zu können. Ein derartiges Lehrerkollegium wird, wofern es sich eins weifs in der höchsten Aufgabe der Erziehungsarbeit, leicht auch diejenige persönliche Fühlung gewinnen und praktisch verwerten, welche zu gegenseitiger Förderung nötig ist und auf einer Wechselwirkung des Empfangens und Gebens beruht.

Von den Lehrern der höheren Schulen ist aber mehr zu verlangen, als von den Vertretern des Elementarunterrichts. Diese können nur so weit direkten Anteil an der Arbeit der höheren Schulen nehmen, als es sich auch dort um elementare und vorbereitende Stufen handelt; — der Vertreter des höheren Unterrichts aber, der den elementaren zur Voraussetzung hat, mufs in die Lage gesetzt werden, eine eigene Kenntnis auch des Elementarunterrichts zu gewinnen, und zwar an einer möglichst vollkommenen Ausgestaltung desselben. Deshalb halten wir es für höchst wünschenswert, ja für unerlässlich, dafs jeder Lehrer der höheren Schulen vor Eintritt in den Schuldienst einen, wenn auch nur kurzen Kursus an einem Volksschullehrerseminar durchzumachen genötigt werde. Er wird sich durch ein amtliches Zeugnis, dessen Inhalt auf die weiteren Zeugnisse über seine unterrichtliche Tüchtigkeit von Einflufs sein mufs, darüber auszuweisen haben, mit welcher Gewissenhaftigkeit und in welchem Grade er sich hat angelegen sein lassen, diesen Kursus fruchtbar auszunutzen. Für einen Lehrer, der ein recht innerliches und lebendiges Verständnis für die Idee einer allgemeinen wissenschaftlichen Didaktik gewonnen hat, versteht sich die fruchtbare Ausnutzung einer solchen Gelegenheit von selbst. Er sieht in der Nötigung zu einem etwa sechswöchentlichen Kursus im Seminar für Volksschulen keinen Zwang, sondern eine Ehre, wie ein Jurist es nicht für ehrenrührig hält, zuerst an einem Amtsgericht zu lernen, ehe er an einen gröfseren Gerichtshof übergeht. Diejenigen Lehrer aber, welche in eitlem Dünkel meinen wollten, einer solchen Kenntnisnahme des Elementarunterrichts überhoben zu sein, haben eine amtliche Nötigung dazu nötiger als das tägliche Brot, damit sie befähigt werden, überhaupt noch erträgliche Schulmänner zu werden; denn zu Schulmeistern werden sie es nie bringen.

Sodann aber ist das andere nicht minder unerläfslich, dafs die künftigen Lehrer an den höheren Schulen im besonderen noch eine ausreichende pädagogisch-didaktische Vorbildung empfangen. Künftige Generationen werden gar nicht verstehen, dafs man alles in auskömmlicher Weise gethan hat, um die jungen Mediziner und Juristen für ihr Amt auch praktisch zu schulen, und bei diesen sich nicht nur mit der Überlieferung des wissen-

schaftlichen Materials begnügt; daſs man auch den Volksschullehrer für sein Amt praktisch ausrüstet, bei dem Lehrer der höheren Schulen aber alles von der alleinseligmachenden Kraft des wissenschaftlichen Objektes erwartet und ihre didaktische Ausbildung im Grunde dem Zufall überläſst. Es mag verschiedene Wege geben, auf welchen diese pädagogisch-didaktische Vorbildung ins Werk gesetzt werden kann; auch braucht die zu treffende Veranstaltung nicht in jedem Punkt nach dem Vorbild der Volksschullehrer-Seminarien organisiert zu werden; aber Seminare müssen es sein, Pflegestätten einer wissenschaftlichen Theorie, aber auch Übungsstätten für die praktische Kunst; und daſs sie demnach nur in Verbindung mit Übungsschulen unter der Leitung ganz und voll in der Praxis stehender Schulmänner ihren Zweck ganz erfüllen können, und daſs alle Lehrer der höheren Lehranstalten den Durchgang durch solche Seminarien zu nehmen haben, darüber sollte eine Unklarheit nicht mehr bestehen. Dieselben werden dann unwillkürlich zu fruchtbaren Pflegestätten einer wissenschaftlichen Didaktik werden und dann auch mit innerer Notwendigkeit zu den fruchtbarsten Förderungsmitteln der zu erstrebenden Einheit der Schule.

Aber auch von den Aufsichtsbehörden der Schulen wird man erwarten müssen, wofern sie recht befähigt sein wollen, die notwendige Einheit der Schulen zu pflegen, daſs sie unausgesetzt bemüht sind, die Fühlung zwischen den verschiedenen Gattungen der Schulen neben- und übereinander herzustellen. Es ist zu wünschen, daſs die einzelnen technischen Räte, welchen die Aufsicht über die höheren Schulen anvertraut ist, auch den Elementarunterricht gründlich kennen zu lernen suchen, vor allem wiederum durch einen sich immer wieder erneuernden unmittelbaren Einblick in die innere Arbeit der Volksschullehrer-Seminarien, nicht nur mittelbar und gelegentlich bei den Prüfungen ihrer Zöglinge. Endlich ist zu wünschen, daſs die Kollegien solcher Aufsichtsbehörden die verschiedenen Kreise der Schule nicht als getrennte Welten, sondern als ein einheitliches Ganze ansehen und behandeln.

Eine gründliche Kenntnis des Elementarschulwesens und unausgesetzte Fühlung mit den Centralpflegestätten desselben, den Volksschullehrer-Seminarien, ist aber vollends denjenigen Geistlichen nötig, welche zur Schulaufsicht berufen sind. Es giebt keine naturgemäſsere, festere, fruchtbarere Verbindung, als diejenige von Schule und Kirche. Sie wird gefordert nicht nur durch die geschichtliche Entwicklung unseres Schulwesens, wenn sie recht verstanden wird, sondern auch durch die Aufgabe der evangelischen Pädagogik, wie wir sie aufgefaſst haben. Aber etwas anderes sind allge-

meine pädagogische Ansichten und Meinungen, etwas anderes eine wissenschaftliche Didaktik. Diese läfst sich nicht aus abgeblafsten Erinnerungen an die eigene Schulzeit, oder aus flüchtigen Einblicken in einzelne Schulen gewinnen; aber einer mit akademischer Bildung ausgerüsteten Persönlichkeit kann es nicht schwer fallen, sich mit ihr zu befreunden, und wen sie einmal angezogen hat, den läfst sie nicht wieder los; der wird mit jedem Schritt weiter nur um so lebendiger inne werden, dafs sie allein zu einem klaren, begründeten Urteil in allen pädagogischen, didaktischen Fragen verhilft, dafs sie aber ihre ursprünglichste Erfahrungsquelle und ein stetes Korrektiv in der Beobachtung auch der didaktischen Praxis hat. Auch mögen die Geistlichen sich nicht daran stofsen, wenn sie unter den bahnbrechenden Gröfsen auf dem Gebiet der Pädagogik bei dem Namen des Comenius und Pestalozzi auch denjenigen des Philosophen Herbart finden und aufgefordert werden, an dieser Gröfse nicht vorüberzugehen. „Es ist lebhaft zu wünschen,“ sagt eine in theologischen Kreisen gewifs unverdächtige Autorität, die Luthardtsche evangelische Kirchenzeitung, „dafs zumal die Schulinspektoren sich mit Herbart bekannt machen, damit die schon jetzt nicht ganz zu leugnende Kluft zwischen Lehrer und Schulinspektor für die Zukunft nicht so grofs werde, dafs der letztere des ersteren Bestrebungen gar nicht mehr versteht.“ Die Schule kann und mufs verlangen, dafs die mit der Aufsicht über ihre innere Arbeit betrauten Vorgesetzten auch in technischer Beziehung für die Lehrer eine Autorität sind. Persönlichkeiten, welche nach ihrer Vergangenheit dafür keine Gewähr geben, sollten zu Schulinspektoren niemals gemacht werden. Eine ungenügende Ausnutzung z. B. des sechswöchentlichen Seminarkursus, welchen bei uns zu Lande alle Theologen durchzumachen verpflichtet sind, den nicht wenige aber nur als lästige Unterbrechung ihrer Vorbildung empfinden und ohne Interesse und Frucht in äufserlicher Weise absolvieren, müfste Versagung der Qualifikation zu dem Amt eines Schulinspektors zur natürlichen Folge haben. Es verlangt zumal in der Gegenwart die Würde der Kirche wie der Schule in gleicher Weise, dafs eine so ernste und wichtige Aufgabe nicht leicht genommen wird. — Seltsam aber ist es, wenn man auch unter den gegenwärtigen Verhältnissen gemeint hat, ein Gymnasiallehrer sei an sich auch schon der geeignetste weltliche Schulinspektor über die Volksschulen. Es müfste das der Fall sein, wenn in Wahrheit eine Einheit der Schule vorhanden und eine wissenschaftliche Didaktik bereits ein Allgemeingut der Lehrerwelt geworden wäre. Auch kann ausnahmsweise ein Gymnasiallehrer aus lebendigem pädagogischen Interesse und in lebendigem Verständnis für das Wesen und die Aufgabe einer wissenschaftlichen Didaktik sich auch mit dem Volksschulwesen gründlich

vertraut haben; wie indessen die Dinge zunächst im allgemeinen noch liegen, so ist die Bestellung von Gymnasiallehrern zu Kreisschulinspektoren sehr häufig nur ein Zeugnis für die allgemein herrschende Verbreitung einer sehr naiven Vorstellung von dem Verhältnis der höheren Schule zur Volksschule, als wenn mit der Überlegenheit einer akademischen und fachwissenschaftlichen Bildung über die elementare und seminaristische zugleich auch eine didaktische Überlegenheit von selbst gegeben sei.

Es ist nichts Neues, — dessen bin ich mir sehr wohl bewufst, — was ich hier ausgeführt habe vielleicht allzu wortreich und doch sehr unzulänglich im Vergleich zur Bedeutsamkeit der Sache, zu ihrer Tragweite und zu dem Reichtum ihrer Beziehungen. Auch ist, was hier gesagt ist, von anderen schon sehr viel besser und erschöpfender behandelt worden, wie z. B. von O. Willmann in dem goldenem Büchlein seiner pädagogischen Vorträge,[1] auf welche ich nicht müde werde, bei jeder Gelegenheit immer aufs neue nachdrücklich hinzuweisen. Nur dafs das Thema würdig sei, auch den evangelischen Schulkongrefs zu beschäftigen, vielleicht sogar fähig, seiner Arbeit neue Ziele zu zeigen und neue Impulse zu geben, glaube ich dargethan zu haben.

Wenn es mir selbst aber im besonderen ein persönliches Bedürfnis war, mich über diese hochwichtige Frage hier auszusprechen, so ist der Grund davon dieser, dafs mir die Einheit der Schule tagtäglich, ich möchte sagen handgreiflich und thatsächlich durch die Anstalten gepredigt wird, an deren Spitze stehen zu dürfen das Glück meines Lebens ausmacht, die Stiftungen A. H. Franckes. Hier haben wir einen Komplex so ziemlich aller Gattungen von Schulen von der Armenschule bis zu denjenigen, die an die Schwelle der Universität führen, Gymnasium und Realanstalt, Knaben- und Mädchenschulen zu einer grofsen Gemeinschaft vereinigt, hier eine der grofsartigsten Schöpfungen des erziehenden Unterrichts herausgeboren aus der pädagogischen Anschauung, welche alle Schulen umfafst als Glieder nur der einen nationalen Schule. Denn A. H. Francke, auch ein grofser Pädagog, ja ein Pädagog im gröfsten Stil und ein Pädagog nicht nur der Feder, sondern mehr als irgend ein anderer, ein Pädagog zugleich der That, hat den Begriff der Einheit der Schule zunächst schon in seiner Person als in einem leuchtenden Vorbild thatsächlich uns vor Augen gestellt, wenn er mit der Armenschule begann und unmittelbar darauf das Pädagogium gründete, und wenn er ein Armenlehrer, also ein Elementarlehrer sein wollte, obwohl er ein Universitätsprofessor war. In seiner Person haben auch die Einheit von Theologie und Pädagogik, von Pädagogik

1) S. oben S. 75 Anm.

und Didaktik, von didaktischer Theorie und Praxis reale Gestalt gewonnen. Er hat die Einheitlichkeit des gesamten Unterrichtswesens trotz der Mannigfaltigkeit seiner Schulgebilde thatsächlich zu bewahren gewufst, vor allem dadurch, dafs er die Gesamtheit seiner Anstalten zu einem allgemeinen grofsen seminarium praeceptorum machte und die belebende Kraft desselben von der didaktischen Arbeit einer besonderen Lehrerbildungsstätte, des seminarium praeceptorum selectum, ausgehen liefs, welches er mitten hinein in die Praxis aller hier vorhandenen Schulen stellte, selbst aber auch zu einer Pflanz- und Pflegestätte der didaktischen Theorie erhob. Stellte sich nun seinem universellen, ganz von Gottes- und Menschenliebe erfüllten Geiste die Gesamtheit seiner Schöpfungen einschliefslich der Anstalten für äufsere und innere Mission, für Waisenpflege und Bibelverbreitung als eine einzige Universalanstalt dar und deren Glieder immer nur als ebensoviele seminaria christlichen Glaubens, christlicher Wissenschaft und christlichen Lebens mit dem Ziel der Erneuerung des Volkslebens auf dem Grunde einer aus lebendiger christlicher Erkenntnis wiedergeborenen Bildung — so waren ihm doch die Erziehungs- und Schulanstalten das vornehmste Mittel zur Erreichung dieses Zieles.[1]

Die Schulen zu Pflanzstätten christlichen Glaubens, christlicher Wissenschaft und christlichen Lebens zu machen mit dem Ziele der Erneuerung des Volkslebens auf dem Grunde einer aus lebendiger christlicher Erkenntnis wiedergeborenen Bildung, — diese Ziele sind auch die unsrigen hier in dem evangelischen Schulkongrefs. Immer ist es das Zeichen wahrhaft grofser Naturen, dafs ihre Wahrheitsgedanken, auch wenn die Urheber längst dahin gesunken sind, fortzeugen und, wenn auch auf Zeiten verdunkelt, immer von neuem wieder an das Licht hervorbrechen, mit ihrem Leben neues Leben weckend und zwar ein um so reicheres und nachhaltigeres, je mehr die Wahrheitsgedanken mit Ewigkeitsgehalt getränkt waren und je mehr sie in diejenigen Tiefen des Volkstums hinabreichten, welche sich mit den ewigen Tiefen des Gottesreiches berühren. Die Menschengeschlechter, wenn sie etwas Neues suchen und schaffen, wiederholen im Grunde immer nur, günstigenfalles in höheren Formen und reicherer Ausstattung, was die grofsen Geister, soweit ihr Wirken Ewigkeitsgehalt barg, einst schon geschaut. So war Comenius ein Seher unter den Pädagogen, so auch Pestalozzi, auch Herbart, und mit dem universellsten Blick A. H. Francke.

Wir, die wir in der unmittelbaren Arbeit an seinem Erbe in Halle stehen und uns bemühen, seinen schöpferischen Gedanken immer von neuem

1) Vgl. D. Dr. O. Frick, Die Franckeschen Stiftungen (Halle, 1892) S. 13 ff.

wieder nachzugehen, dieselben, wo sie etwa erstorben schienen, wieder ins Leben zu erwecken und fruchtbar zu machen auch für die Gegenwart, spüren tagtäglich an uns selbst den Segen, der von solchen Groſsthaten im Reiche der Menschen- und Gottesliebe ausgegangen ist, erfahren die neue Kraft, von der seine Losung aus dem Jesaias sagt.[1] Aber wir überkommen auch die Pflicht, von solchem Segen zu zeugen, der auf alle kommt, die solche Wahrheitsgedanken und solchen Ewigkeitsgehalt sich aneignen. Auch der evangelische Schulkongreſs kann nichts Höheres thun, als ein rückwärts gewandter Prophet sein, um ein vorwärts gewandter Prophet zu werden. Lassen Sie uns die Segensmächte entbinden, welche in unserem Wirken für Schule und Volk liegen können, dadurch, daſs wir nicht müde werden, Ewigkeitsgehalt hineinzutragen als die einigendste aller Mächte, damit Gott der Herr selbst sich zu uns bekennen könne, und wir Seinen Segen an uns verspüren als eine reale Macht. Des harren und getrösten wir uns, darauf bauen und hoffen wir; denn sein Segen flieſset daher wie ein Strom (Sir. 39, 27).

1) Kap. 40 v. 31.

3. Die Möglichkeit der höheren Einheitsschule.[1]

Was wir unter der höheren Einheitsschule verstehen, ist in § 1a unseres Programms deutlich ausgesprochen[2]: keine Verschmelzung der niederen und höheren Schulen, sodafs jene den Unterbau für diese darzustellen hätten; denn eine jede dieser Schulgattungen hat ein abgerundetes und von Anfang an seiner Idee und seinen besonderen Zielen entsprechend eingerichtetes Ganzes darzustellen[3]; keine Verschmelzung der Realschule überhaupt und des Gymnasiums; denn auch uns gilt die Entwicklung von Realschulen in der Richtung der jetzigen Oberrealschule zur Vorbereitung für das praktische Leben, sowie für die technischen Bildungsanstalten als eine kulturgeschichtlich begründete Notwendigkeit; keine Verschmelzung von Realgymnasium und Gymnasium auf einem gemeinsamen Unterbau mit Bifurkation in den oberen Klassen; denn wir sehen in solcher Lösung der Frage nur etwas Halbes; — sondern Verschmelzung des Real-Gymnasiums und Gymnasiums zu einer, das Wertvolle beider vereinigenden neuen Anstalt. Wenn diese neue Anstalt dem bisherigen Gymnasium ähnlicher sein wird, als dem bisherigen Realgymnasium, und es den Anschein gewinnen könnte, als werde das Realgymnasium in dem Gymnasium aufgehen, so würde solchem Verlust der grofse Gewinn gegenüberstehen, den das Realschulprinzip erfährt, wenn es in der Richtung der Oberrealschule zu einer reineren Ausprägung gelangt.

1) Referat gehalten auf der ersten Hauptversammlung des deutschen Einheitsschulvereins zu Halle a. S. am 13. April 1888. Gedruckt in den Schriften des deutschen Einheitsschulvereins Heft 1. Hannover 1887. Verlag von C. Meyer (Gustav Prior).

2) „Der Zweck des Vereins ist, für die innere Berechtigung einer Gymnasium und Realgymnasium verschmelzenden höheren Einheitsschule mit Beibehaltung des Griechischen für alle Schüler einzutreten und auf die Herbeiführung einer solchen hinzuwirken."

3) Vergl. Herbart, Pädag. Schriften von O. Willmann, II. S. 109: „Ausdrücklich protestieren mufs ich hier gegen die ganz verkehrte Ansicht, als seien die Bürgerschulen ähnlich den unteren und mittleren Klassen der Gymnasien, die Elementarschulen vergleichbar den untersten Klassen derselben. Dieser Irrtum mufs aus zwei Gründen äufserst verderblich werden. Erstlich weil alsdann nur die Gymnasien ganze Schulen wären, die anderen aber Bruchstücke. Zweitens, weil dann die ganze Anlage des Unterrichts auf allen diesen Schulen ohne Ausnahme verkehrt ausfallen würde.

Man ist von sehr verschiedenen Punkten aus zur Idee der Einheitsschule gelangt. Den Anstofs zur ersten Versammlung des Einheitsschulvereins in Hannover haben die akademischen Vertreter der neueren Sprachen gegeben. Sie behaupten in grofser Einmütigkeit, die Erfahrung gemacht zu haben, dafs die Realgymnasial-Abiturienten ohne Kenntnis des Griechischen nicht genügend vorbereitet seien, in das Studium der neuern Philologie nach ihrer neuesten bedeutsamen Entwicklung in recht fruchtbarer Weise einzutreten. Und wenn man neuerdings in Berlin von seiten der Realgymnasien Veranstaltungen getroffen hat, durch Einrichtung von besonderen propädeutischen Kursen für das Griechische den Abiturienten der Realgymnasien jene vermifste Befähigung nachträglich zu beschaffen, so giebt man damit jenen Mangel in der Vorbildung zu. Noch andere halten die bisherige Entwicklung der Realschulen zu Realgymnasien für eine, wie der Erfolg gezeigt habe, nicht glückliche. Man müsse vielmehr zu jenen Anfängen zurückkehren, wo man mit der Errichtung von wirklichen, dem realen Leben dienenden Realschulen einem entschiedenen Zeitbedürfnis Rechnung getragen habe. Die allmählich immer weiter gehende Steigerung der Realschul-Organisationen zu humanen, den Gymnasien gleichwertigen Bildungsanstalten sei eine Abirrung von jenem ursprünglich richtigen Gedanken gewesen und habe sich empfindlich gerächt. Nicht der Fortschritt zur Ausstattung von Realgymnasien mit allen Rechten der Gymnasien, sondern die Rückkehr zu dem einfachen Realschul-Prinzip in der Oberrealschule und lateinlosen höheren Bürgerschule sei der gewiesene Weg; diesen habe die letzte Reorganisation vom Jahre 1882 mit Recht betreten, damit aber das Bestehen der bisherigen Realgymnasien in Frage gestellt. Andere wiederum meinen, dafs, nachdem durch die neuesten Lehrpläne vom Jahre 1882 der Unterbau beider Anstalten auf Kosten der bisherigen Gymnasien im allgemeinen ausgeglichen sei, die Konsequenz eine Fortsetzung dieser Ausgleichung nach oben sein müsse, nunmehr aber auf Kosten der bisherigen Realgymnasien. Noch andere lesen aus der immer häufiger werdenden Erscheinung, dafs die Abiturienten der Realgymnasien sich nachträglich noch die Reife auf den Gymnasien zu erwerben trachten, eine deutliche Mahnung, den Abschlufs der Realgymnasien gymnasialer zu gestalten. Alle Vertreter dieser Gruppe aber sind darin einig, dafs die gegenwärtige Lage der Realgymnasien — Erhebung bis zur Höhe den Gymnasien gleichwertiger Anstalten ohne die letzte abschliefsende Vollendung — auf die Dauer unhaltbar sei und auf irgend eine Reform notwendig hindränge.

Aber man kann den Ausgang auch von Mängeln in der gegenwärtigen Verfassung der Gymnasien nehmen: dafs hier allzu einseitig der Nachdruck gelegt werde auf die Bildung der Abstraktion und einer noch dazu

überwiegend der Vergangenheit angehörigen Ideeenwelt, dafs hier zu wenig geschehe für Bildung des Auges und der Anschauung, für das Verständnis der konkreten wirklichen Welt, sei es im Leben der Natur, sei es in den grofsen realen Mächten der Gegenwart. Oder man ist von der Anschauung ausgegangen, dafs in beiden Schulgattungen gemeinsam zahlreiche Mängel vorhanden seien, welche eine Reform nahe legten, und dafs diese Reformen in eine künftige Einheitsschule mit hineinzunehmen seien, ein Punkt, auf den nachher ausführlicher eingegangen werden mufs. Noch andere endlich sagen sich, dafs in einem Zeitpunkt, wo unserem Volk die einheitlichste und geschlossenste Zusammenfassung der Bildung und sittlichen Kraft not thut, um den von den unteren Schichten des eignen Volkstums, sowie von aufsen drohenden Gefahren wirksam begegnen zu können, alles vermieden und beseitigt werden müsse, was eine Spaltung in die Bildung der leitenden Kreise hineinzutragen geeignet sei. Genug, wenn das Leben mit seinen verschiedenartigen Strömungen eine Brüchigkeit in die Lebens- und Weltanschauungen der Gebildeten hineinträgt; — die Schule dürfe sie nicht schon begründen, müfste vielmehr alles thun ihr entgegenzuarbeiten. Wie verhängnisvoll aber jenes werden könne, das zeige die Fortpflanzung dieses Dualismus in die Kreise der die Jugend bildenden Lehrer selbst, der unselige Hader unter den Lehrern der Realgymnasien und Gymnasien, die immer mehr dahin gelangten, sich selbst untereinander nicht mehr zu verstehen.

Schon diese Zusammenstellung macht deutlich, dafs eine Reform in der Richtung der von uns erstrebten höheren Einheitsschule wünschenswert ist. Wir bitten diejenigen, welche vor allem erst die Notwendigkeit der Einheitsschule erwiesen haben wollen, einstweilen mit diesem Ergebnis, dafs sie wünschenswert sei, fürlieb zu nehmen; unsere Betrachtung, wenn sie den Nachweis der Möglichkeit der Einheitsschule voraufgehen läfst, wird sich bemühen, denselben so zu führen, dafs auch die Notwendigkeit derselben heller ins Licht gestellt wird. Freilich werden, wenn so viele verschiedene Wege zur Idee der höheren Einheitsschule führen, auch die Auffassungen von derselben und vor allem auch die Ansichten über ihre Ausführung sehr mannigfaltig sein, ja oftmals wohl auseinander, vielleicht sogar gegeneinander laufen, und unsere Verhandlungen selbst werden aller Wahrscheinlichkeit nach dieses Schauspiel bieten.[1] Eine Idee indessen, welche einen Wahrheitsgehalt in sich trägt, kommt des-

1) Diese Vermutung traf nicht ein; nicht nur berührten sich die Vorträge in ihren Anschauungen vollständig; auch die Debatten stellten in den Hauptfragen keinen Gegensatz heraus.

halb nie zu früh, weil sie selbst noch der Klärung und Ausreifung bedarf. Diese Klärung herbeizuführen, das vornehmlich wird zunächst die Aufgabe der Einheitsschultage sein müssen, damit, wenn sich ihr Wahrheitsgehalt bedeutsam genug erweisen sollte, die Idee nach und nach eine Macht werde, auch auf die Verwirklichung, die überhaupt nicht in unserer Hand liegt, Einfluſs zu gewinnen.

Unsere Aufgabe, die Möglichkeit der von uns erstrebten Einheitsschule nachzuweisen, ist schwieriger als die der Konstruktion einer Einheitsschule aus der reinen Idee; denn man hat einerseits Forderungen aufzustellen im Namen dieser Idee, und immer doch auch anzuknüpfen an das Gegebene, in historischer Entwicklung Bewährte, damit vom Boden der thatsächlichen Verhältnisse aus die Durchführung der Idee künftig einmal möglich werde. Dabei dürfen wir eines voraussetzen, daſs niemand in unserm Kreise die Aufdeckung vorhandener Mängel in unserem gegenwärtigen höheren Unterrichtswesen als einen Angriff auf die höhere Schule als solche oder auf eine Gattung derselben oder etwa gar auf die Standesehre der betreffenden Lehrer ansieht. Es wird Zeit, daſs wir Schulmänner unsere Empfindlichkeit bei der Behandlung solcher Fragen, zumal jene doch immer ein Zeichen von Schwäche ist, ablegen, und daſs wir endlich einmal anfangen, uns selbst zu sagen, nicht alles im gegenwärtigen höheren Schulwesen sei vollkommen, damit es uns nicht immer lauter von Berechtigten und Unberechtigten anderer Kreise gesagt werde.

Wir nehmen bei der näheren Begrenzung der Frage, welche uns hier beschäftigt, in Übereinstimmung mit dem vorher Gesagten, den Ausgang vom Gymnasium, und stellen an die Spitze den Satz, daſs das Griechische möglichst unverkürzt und unverkümmert erhalten bleiben müsse. Er ist unter den Freunden der von uns erstrebten Einheitsschule unbestritten; den Gegnern aber auf jeder Versammlung von neuem die Gründe dafür zu wiederholen, ist nicht wohl möglich, nachdem diese Gründe auf der ersten Versammlung in Hannover in eingehender Debatte herausgestellt sind; wir kommen indessen auf diesen Punkt im folgenden zurück und betonen ihn um so mehr, als gerade jene Verhandlungen gezeigt haben, daſs der ganze Kampf mehr und mehr unter der Losung geführt wird: Abschaffung oder Beibehaltung des Griechischen. Wir wünschen sodann Aufnahme eines obligatorischen Zeichenunterrichts in allen Klassen des Gymnasiums, sowie des Englischen von einer näher zu bestimmenden Stufe der Oberklassen ab. Warum wir diese beiden Lehrgegenstände für wünschenswert oder notwendig halten, wird ausführlich in den nächstfolgenden anderen Vorträgen und andeutend auch von mir begründet werden. „Ist ein Hereinnehmen dieser neuen Dis-

ziplinen ohne Vermehrung der Gesamtzahl der Lehrstunden und ohne weitere Überbürdung der Schüler möglich?"

Ein Hinweis darauf, dafs es oft genug vorkomme, dafs Schüler der Gymnasien neben dem vollen Mafs der sonstigen Unterrichtsgegenstände das Englische und das Zeichnen freiwillig, sei es im Privatunterricht, sei es nach Anordnung von seiten der Schule betreiben, ist von geringer Beweiskraft; denn es handelt sich nicht um freiwillige Mehrleistungen, sondern um eine Belastung aller Schüler. Auch geben wir ohne weiteres zu, dafs diese Mehrbelastung des Gymnasiums in dem gegenwärtigen Zustande seiner Lehrverfassung und seines Lehrbetriebes im höchsten Grade bedenklich sein würde. Aber wir behaupten, dafs die Reformen, welche diese Zustände — auch wenn man bei ihrer Beurteilung von den Gedanken an die Einheitsschule zunächst völlig absieht — schon an sich dringend erheischen, eine solche Vereifachung, ein solches Zusammenschliefsen der Unterrichtsstoffe und damit eine solche Entlastung der Schule mit sich bringen, dafs im Vergleich zu der Entlastung die Mehrbelastung des Gymnasiallehrplans durch Aufnahme des Englischen und des Zeichenunterrichts aufserordentlich gering und unerheblich erscheinen mufs. Somit gehört die Darlegung dieser Schäden, an denen beide Gattungen der höheren Lehranstalten, das Gymnasium ebenso wie das Realgymnasium gegenwärtig gemeinsam leiden, und die Nachweisung geeigneter Mittel zur Abhilfe notwendig und recht eigentlich zu unserem Thema.

Weil die Entwicklung und der Betrieb des Unterrichts in den höheren Schulen fast ausschliefslich durch akademische und fachwissenschaftliche Einflüsse bestimmt wurde, nicht durch die Pflege einer rationellen Pädagogik und Didaktik, von der die höheren Schulen vornehm gemeint haben absehen zu können; weil deshalb die stets wachsende fachwissenschaftliche Spezialisierung kein genügendes auf Vereinfachung und Einheitlichkeit hinwirkendes Gegengewicht fand; weil endlich im Zusammenhang damit die Entwicklung und Behandlung unseres Unterrichts allzu einseitig den Blick auf das Objekt, die zu überliefernden Wissensmaterialien gerichtet hat, nicht eben so sehr auch auf das Subjekt des Schülers, dessen Gedanken- und Gemütswelt, Wollen und Charakter in möglichst geschlossener Weise zu bilden, jene Materialien doch nur den Zweck haben, — ist ein Atomismus, nicht ein Organismus, das jetzt den Lehrplan der höheren Schulen Bestimmende. Das Experiment und der Zufall regieren, nicht eine wissenschaftlich begründete, nach innerer Vervollkommnung unablässig suchende Theorie des Lehrplans. Unsere Lektionspläne gleichen vielmehr noch allzusehr den Lektionskatalogen einer Universität.

Zwar ist von diesen Lektionskatalogen der hohen Schulen bereits manches geschwunden, was in den Tagen unserer Jugend in demselben noch prangte. Ich selbst habe in den Religionsstunden der Prima ein Semester hindurch Ethik, ein anderes Symbolik, und zwei Semester Kirchengeschichte „gehört", bin in die heilige Schrift selbst aber in diesen Klassen so gut wie gar nicht eingeführt worden; in dem deutschen Unterricht ist ein Semester hindurch das deutsche Kirchenlied, ein anderes die erste und zweite Schlesische Dichter-Schule, im dritten der Göttinger Dichterbund, im vierten die romantische Schule eingehend vor uns behandelt worden; von Klopstock, Lessing, Goethe, Schiller haben wir nur ganz gelegentlich, nämlich bei deutschen Aufsatzthemen, etwas gehört. Dafür haben wir in besonderen Stunden der philosophischen Propädeutik in einem Semester Logik, in einem andern Psychologie, in einem dritten Ästhetik, in dem vierten Poetik getrieben, das letzte verständigerweise im Anschlufs an die Lektüre der ars poetica des Horaz. Das ist, wie gesagt, besser geworden; aber die vornehme Theologie statt der schlichten Einführung in die h. Schrift und durch dieselbe in die Glaubenswahrheiten sitzt den Schulen noch immer auf dem Nacken; die Poetik mit Aufklärungen über die Oktave, Siziliane und Terzine, Ritornell, Triolett und Sestine wird immer einmal wieder durch eine Hinterthür bei uns eingeführt; Logik und Psychologie werden oft genug noch als philosophische Kollegia behandelt; die Litteraturgeschichte als vornehme Disziplin ist keineswegs auf unsern höheren Schulen ausgestorben, und Kunstgeschichte nicht nur auf höheren Mädchenschulen zu finden.

Diese akademischen Zöpfe müssen wir uns entschliefsen vollständig abzuschneiden; von dem Wahne lassen, es sei anständig, dafs auch die Gymnasien dies und das treiben, weil es die Wissenschaft und die Universität treibe. Wir müssen uns darauf besinnen, dafs die didaktische Frage lautet: welche Gegenstände sind ihrem Bildungsgehalt nach überhaupt geeignet, ein normales, nicht sowohl in die Breite als in die Tiefe reichendes Wachstum des gesamten Innenlebens der jedesmaligen Schülerstufe herbeizuführen, sich auch so organisch aneinander zu fügen, dafs jeder Bildungsgehalt seine rechte Stelle in dem Gesamtwachstum einnimmt und — nicht als selbständige Disziplin, sondern als dienendes Glied — in fruchtbarster Weise zur Erzeugung dieses Gesamtwachstums mitwirkt. Das Geheimnis aber eines solchen, wahrhaft fruchtbaren Unterrichts liegt nach einem Ausspruch Herbarts[1] darin: die Last, die jede Aneignung fremden Materials mit

1) Pädag. Schriften von O. Willmann, Bd. II, S. 103 und 667 Anm.

sich bringt, in Kraft zu verwandeln. Wir haben gegenwärtig dieses Prinzip allzusehr vergessen, immer nur neue Lasten aufgelegt, oft ohne das andere auch nur zu versuchen, geschweige die Einzelkräfte durch eine systematische Pflege und Vereinigung zur Wirkung einer **Gesamtkraft** zu steigern.

Verleitet durch die zuvor berührte, unselige Neigung haben wir vielfach in Unterrichts**disziplinen** für einzelne Stunden und einzelne Lehrer verwandelt, was Unterrichts**prinzip** für alle Stunden und alle Lehrer, oder doch für ganze Gruppen derselben sein müfste. Logische Bildung überall durch Bildung des Denkens und eines scharfen Urteils und praktische Logik in der Mathematik; praktische Psychologie durch einen sich immer mehr vertiefenden Einblick in das Seelenleben überall, wo es sich findet, — und welcher Reichtum daran wird einem Schüler der höheren Schulen auf dem Wege von Sexta bis Prima vorgeführt — das sind didaktische Prinzipien; dann fallen Logik und Psychologie als besondere Disziplinen hinweg. Aufdeckung der Schönheit und ihres Wesens überall, besonders an denjenigen Bildern der Schönheit, die den Schüler am längsten und eingehendsten beschäftigen, den dichterischen; Schärfung des Blickes auch für die grofsen Typen der bildenden Kunst, so oft die Anschauung derselben diejenigen Anschauungen unterstützt, welche die Lektüre der antiken und modernen Klassiker, sowie der sonstige Unterricht darbieten. Das alles auch planmäfsig in einer den Klassenstufen entsprechenden Stufenfolge und demgemäfs auf der letzten Stufe auch wohl eine rückschauende und abschliefsende Zusammenfassung des Erworbenen, aber keine vornehme Ästhetik, Poetik, Kunstgeschichte oder dergleichen. Endlich ebenso Vorführung unserer grofsen deutschen Klassiker in knapper Auswahl und systematischer Folge und etwa vorher eine Aufdeckung, hinterher eine Zusammenfassung der grofsen Richtungen in der geistigen Bewegung unseres Volkslebens, von der jene Schöpfungen uns Zeugnis geben, aber keine akademische Litteraturgeschichte.

Die Neigung, Unterrichtsdisziplinen aus dem zu schaffen, was Unterrichtsprinzipien sein müfsten, steckt uns gegenwärtig so in Fleisch und Blut, dafs wir jene sogar in das innerste Leben der einzelnen Unterrichtsfächer hineingetragen haben. Aus diesem Grunde sind wir zu der wunderlichen Verirrung gekommen, die Sprache aus der Grammatik zu lernen, statt wie schon Herder verlangte, die Grammatik aus der Sprache;[1] die grammatischen Pensa und das grammatische Regelsystem nicht nur überall

1) Vgl. auch R. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht, 3. Aufl., S. 83 und 252.

zum Ausgangspunkt zu machen, sondern oft auch zur Hauptsache, und weiter dann nicht nur diese allein, sondern über diese hinaus die Extemporalien, und so eine Extemporalenot zu schaffen. Einem eigenen deutschen Unterricht haben wir zugewiesen die Übungen im Lesen, Sprechen und Schreiben der Muttersprache, lagern diese Aufgaben auf die Schultern des deutschen Lehrers und seiner zwei wöchentlichen Stunden ab, anstatt auch jede andere Stunde als eine deutsche anzusehen und zu behandeln, isolieren diese zwei Stunden als selbständige Disziplin und haben dann keine Zeit, in ihnen dasjenige zu treiben, was diesem Unterricht als eigentümliche Aufgabe im Sinne etwa der Mahnungen Rudolf Hildebrands (a. a. O.) zufallen müfste. So hat denn das Seltsamste zu etwas Gewöhnlichem werden können, dafs akademisch gebildete Lehrer die fac. docendi in den fremden Sprachen, in der Geschichte und Geographie u. s. w. für Prima erringen, in ihrer eigenen Muttersprache aber dem erworbenen Zeugnis nach nicht einmal in Sexta unterrichten dürften. Wir sind auf dem besten Wege, die berechtigte Mahnung der Behörden, dafs auch in der Muttersprache die grammatische Einsicht zu einer gröfsern Klarheit zu bringen sei, als einen Anlafs zu benutzen, um die „deutsche Grammatik" wiederum zu einer besondern Disziplin nach dem Vorbild der fremdsprachlichen auszubilden. Wir haben den deutschen Aufsatz zu einer selbständigen Disziplin und Theorie ausgebildet, dafs er über dem sonstigen Unterricht, oft über dem deutschen selbst, in feierlicher Höhe schwebt, wie die zahllosen, gedruckten Sammlungen von Aufsatzthemen und jeder Blick in die Schulprogramme beweist, statt ihn unmittelbar aus dem Unterricht als letzte Frucht so herauswachsen zu lassen, dafs diese Leistung dem innern Bedürfnis des Schülers, sich über einen Punkt des mit ihm bearbeiteten und von ihm beherrschten Gedankenkreises auszusprechen, entgegenkommt. Wir haben sodann diese selbständige Aufsatzdisziplin von der Muttersprache auf die fremden Sprachen übertragen, die ursprünglich und innerlich berechtigte Übung in der Abfassung kleiner Berichte zu vornehmen Aufsätzen in lateinischer, englischer und französischer Sprache anwachsen, daraus eine neue Theorie und sogar Litteratur entstehen lassen, — man denke an die englische und französische Aufsatzschule von Traut, die lateinische und deutsche von Venn, — und so haben wir schliefslich in der Schulpraxis zur Extemporalenot noch eine Aufsatznot geschaffen, als die vielleicht drückendste Last in dem Unterricht der höheren Schule, bei welcher das didaktische Gesetz: Verwandlung der Last in Kraft, am meisten in Vergessenheit geraten ist.

Über allem diesen Einzelwerk haben wir das Ganze aus den Augen verloren, über der Expansion die Konzentration, und damit doch nur er-

reicht, dafs wir immer mehr geistige Mittelmäfsigkeiten züchten, immer seltener noch urwüchsig-kräftige Originale entlassen.

Wir müssen uns wieder auf die grofsen allgemeinen Grundlagen unserer Bildung besinnen, nach diesem Mafsstabe die Stoffe auswählen und vereinfachen, und zwar so, dafs das Vereinfachte auch am fähigsten bleibt zu einem Anschliefsen und Zusammenschliefsen, zu einer Verknüpfung untereinander. Nur so wird der Gesamtunterricht der Schule sich als ein organischer Bau einheitlich aufbauen, in den gemeinsamen Grundlagen die höhere Schule mit der niederen, die höhere Bildung mit der einfacheren, Fühlung behalten, und vor allem der Zusammenhang nicht verloren gehen mit den eigentlichen Tiefen unseres gesamten Volkstums.

Die gemeinsamen grofsen Grundlagen unserer Bildung liegen nun aber in unserem Verhältnis zum Gottesreich, zum Reich der Natur und zum Reich des geschichtlichen Lebens. Diejenigen Stoffe aus diesen Gebieten, welche eine organische Verbindung untereinander am naturgemäfsesten und leichtesten ermöglichen, sind die typischen Elemente, welche das Gattungsmäfsige und zugleich individuell Charakteristische in den vollkommensten Bildern zur Erscheinung bringen. Auf diese typischen Elemente hat diese Stoffauswahl sich zu richten, um jene, eine universelle Fruchtbarkeit doch in sich tragende Vereinfachung zu erreichen. In diesem Sinne soll jeder Unterricht elementar sein. Was dann den höheren Unterricht von dem elementaren unterscheidet, ist erstens der gröfsere, wenn auch stets in sich geschlossene Kreis solcher Typen aus jenen drei Welten, sodann aber die hellere und mannigfaltigere Beleuchtung, die tiefergehende Aufsuchung der die Einzelbilder verbindenden Beziehungen, endlich die weitergreifende Zusammenfassung (Systematisierung) des erarbeiteten Gewinnes auf allen und vornehmlich dann wieder auf den höheren Klassenstufen. Die Fülle des trotz solcher Vereinfachung immer noch auf den höheren Schulen darzubietenden Stoffes macht aber weitere Mafsnahmen der Vereinfachung und Vereinigung nötig: genaue Prüfung des innern Wertes und Gewichts der einzelnen Lehrgegenstände, aus dem sich ihr Verhältnis, das mehr oder minder grofse Schwergewicht derselben und schliefslich die allgemeine **Statik des gesamten Unterrichts** ergiebt; sodann sorgfältige Festhaltung alles dessen, was von Disziplinen oder innerhalb derselben schon im grofsen innerlich zusammengehört; sorgfältige Aufsuchung aller nur möglichen Fugen, welche die grofsen **Lehreinheiten**, sowie ihre einzelnen Glieder untereinander zu verbinden geeignet sind, besondere Veranstaltungen, dieselben in reichste und vielseitigste Wechsel-

wirkung zu setzen, **geistige Zentra** und **unterrichtliche Lebensgemeinschaften** zu schaffen, endlich Rückbeziehung aller verschiedenartigen, unterrichtlichen Arbeit auf gemeinsame höhere, alles überragende Mächte, die in der Welt der **Heimat** liegen, **der ewigen des Gottesreiches**, wie der **irdischen**, und hier wiederum der natürlichen des **Heimatbodens**, wie der auf ihm erstandenen **heimatlichen geschichtlichen Welt.**

Diese **Mächte** ruhen als **Gottesgefühl, Naturgefühl, Heimatgefühl, Vaterlandsgefühl** in den Tiefen der Seele des Schülers selbst, als geheimnisvolle Kräfte von so unverwüstlicher, ewig sich verjüngender Lebensfrische, dafs sie in der Jugend am unmittelbarsten quellen und doch im Alter wieder am lebendigsten aufzuquellen erscheinen; sie bilden den Grundstock in des Schülers eigenem innersten Erfahrungsleben und werden zu den fruchtbarsten Apperzeptionshilfen, welche auf das befreiende Wort nur harren, das sie zum Leben und zur schöpferischen Wirksamkeit rufen soll. Diese hat die Schule nur zu benutzen und sich dienstbar zu machen, um in ihnen die allerstärksten **Einigungsmittel zu gewinnen, zum Zentrum aller Arbeit das Gemüt des Schülers selbst zu gestalten** und alle Fäden derselben aus seinem Herzen heraus und in sein Herz zurückzuspinnen. Solche Lebenskräfte sind denn auch im stande, die Aggregate der einzelnen Stoffe in einen lebendigen Organismus zu verwandeln, dem Schüler zu vollster Kraftentbindung und -Entfaltung zu verhelfen, die durch den Unterricht ihm auferlegte Last in Kraft umzusetzen, ihn auch mit seinem ganzen Volkstum stets in lebendiger und natürlicher Verbindung zu erhalten. Er wird deshalb, auch wenn man ihn mit den Gütern der Fremde und der ganzen Menschheit vertraut macht, nicht dem wirklichen Leben entfremdet, wie anderseits nicht den Idealen, wenn er in der Wirklichkeit heimisch werden soll. Das giebt dann die zu erstrebende Aussöhnung eines realen Idealismus und idealen Realismus, die uns als Ziel der höheren Einheitsschule vorschwebt und deren Berechtigung, ja innere Notwendigkeit am stärksten begründet. Auf diesen Standpunkt der Betrachtung wünschen wir Freunde und Gegner der Idee im weiteren zu erheben, damit sie des Wahrheitsgehaltes dieser Idee recht inne werden.

Zunächst aber haben wir diese vielleicht allzu knapp und abstrakt gehaltenen Sätze in das Konkrete zu übertragen, aus ihnen den Mafsstab der Beurteilung für die gegenwärtigen, sowie für die zu erstrebenden Zustände zu entnehmen, damit deutlicher werde, wie erheblich die Vereinfachung von Stoff- und Wissensmaterial in solcher Einheitsschule sein würde, d. h. damit ihre Möglichkeit besser einleuchte. Nur eins müssen wir noch vorbemerken: aus dem statischen Verhältnis der

Stoffe wird sich ferner ergeben, dafs ihre Behandlung eine Stufenfolge nicht nur derart wird einhalten können, dafs zahlreiche Stoffe, sogar manche Disziplinen durch ganz andere abgelöst werden, oder im Fortgang gegen andere mehr zurücktreten, sondern auch so, dafs die Stufen der Behandlung, welche ein fruchtbarer, sich nicht nur auf Darbietung beschränkender Unterricht schon in den einzelnen Lehrstunden einzuhalten sucht, in der grofsen Einheit des ganzen Schulganges in gewissem Sinne wiederkehren: auf den unteren Stufen vorwiegend vorbereitende Grundlegung und Darbietung, auf den mittleren schon reichlichere Bearbeitung, vor allem durch Aufsuchung der verknüpfenden Beziehungen, auf den oberen recht eigentlich rückschauende, systematisch-abschliefsende Zusammenfassung. Der Unterricht, wenigstens der Ober-Prima müfste recht eigentlich und vornehmlich in solcher rückschauenden und vertiefenden Zusammenfassung des früher erworbenen Gewinnes bestehen.

Die Einführung in das **Gottesreich** geschieht auf allen Stufen bis zur höchsten hinauf durch Bibel, Katechismus und geistliches Lied. Typen sind hier die grofsen Persönlichkeiten der Patriarchenzeit und der sonstigen Geschichte des alten Bundes, die aufser- und übergeschichtliche Gestalt des Heilandes als Zentrum aller heiligen Geschichte wie aller Heilsgeschichte, danach die Persönlichkeiten der Apostel in ihrer Verschiedenheit, insonderheit die Gestalt des Apostels Paulus, endlich als religiöse Typen aus der altkirchlichen, mittelalterlichen und neueren Zeit die Persönlichkeiten des Augustinus, Bonifatius und Luther. Typen sind aber auch die grofsen Volkspersönlichkeiten, deren verschiedenartiges inneres Verhältnis zur Heilswahrheit typisch und deshalb vorbildlich geworden ist: das Volk Israel und unser eigenes Volk; Typen sind endlich die grofsen Grundbegriffe des christlichen Glaubens. Und das alles bildet hier so sehr ein geschlossenes Ganzes, die Elemente und Glieder desselben stellen so sehr eine Zusammengehörigkeit, Wechselbeziehung und Wechselwirkung dar, dafs nur die oben charakterisierte Verkehrtheit unserer didaktischen Richtung dazu gehörte, diesen Zusammenhang zu zerreifsen. Die heilige Schrift und in ihr als Mittelpunkt die Gestalt des Heilandes wird das A und O, Anfang Mitte und Ende, und bleibt das Zentrum aller Betrachtung. Die heilige Geschichte wird so behandelt, dafs schon aus den geschichtlichen und ebenso aus den lehrhaften Abschnitten des Alten und Neuen Testamentes das künftige Verständnis der grofsen Grundbegriffe des Katechismus, ja der Wortlaut desselben vorbereitet wird, der Katechismus aus ihnen zum Teil schon nach seinem Wortlaut herauswächst, und später als eine vertraute Welt wieder-

erkannt wird. Die mittlere Stufe bringt eine vertiefende Betrachtung des auf der Unterstufe so Vorbereiteten und Dargebotenen; in der Behandlung der letzten Stufe aber eine rückschauende systematische Zusammenfassung alles dessen, was in die Glaubenslehre gehört, und zwar von neuem an der Hand des Katechismus, der recht behandelt auch dem Primaner noch imponieren soll.[1] — Die vorgenannten religiösen Typen von Einzel- und Volkspersönlichkeiten werden so vorgeführt, dafs an ihnen die religiösen Wahrheiten als innere Erlebnisse eines geweihten Erfahrungslebens wiedererkannt werden. Wird endlich stets auf des Schülers eigenes Erfahrungsleben Rücksicht genommen, das früheste naiver Auffassung zur Anknüpfung benutzt, das spätere vorbereitet, das letzte, schwierigste und schon von eigenen, religiösen Zweifeln und Kämpfen berührte an den inneren Bewegungen und Kämpfen jener grofsen Volks- und Einzelpersönlichkeiten im objektiven Spiegelbilde zur Wiedererkennung aufgezeigt, so wird auch das Gemüt des Schülers zum Zentrum gemacht, mit dem geweihtesten Leben seines Volkstums und vor allem mit dem Lebenszentrum des Gottesreiches selbst in Verbindung gebracht und so eine **Lebensgemeinschaft** hergestellt, die dazu angethan ist, ihn zu einem Vollmenschen zu bilden, der nicht nur für das Leben in der Richtung von Heimat, Staat und Reich, sondern auch für das Leben der Kirche und der ewigen Heimat einen Sinn mitbringt. Das ist aber in der Gegenwart nötiger als irgend etwas, sollen die Träger der höheren Bildung und Führer der Nationen geschickt bleiben oder werden, unserer Volksseele ihren Vollwert und unserem Volkstum seine volle geschichtliche Mission zu erhalten. Eine Vermehrung von Lehrstunden ist bei solcher Vereinfachung, Konzentration, und immanenter Repetition vollends nicht nötig; ja, wenn die höhere Schule einen einheitlichen Anschlufs ihres Religionsunterrichtes an den voraufgehenden der Elementar- oder Vorschule sucht, statt, wie in der Regel jetzt, die von dem Schüler bereits mitgebrachte Anschauungs- und Vorstellungswelt zu ignorieren, so würden selbst zwei Religionsstunden in Sexta statt der jetzt vorhandenen drei genügen können. Wenn ferner vorausgesetzt und ermöglicht werden könnte, dafs der Konfirmandenunterricht für alle Schüler in die Tertia fiele und mit der Tertia abschlösse, dafs weiter die Geistlichen in diesem Unterrichte Fühlung suchten und hielten mit dem Lehrgange der höheren Schule, dann würden sogar die Religionsstunden in Tertia durch den Konfirmandenunterricht ersetzt werden und in

1) Vgl. meine Ausführungen in dem Aufsatz: „Der Religionsunterricht in den höheren Schulen" in der Kirchl. Monatsschrift von Pfeiffer und Jeep. Jahrgang 1, S. 71 ff.; s. Abhandlungen Bd. II.

Wegfall kommen können.[1] Der Religionsunterricht der höheren Schulen würde trotzdem bei dem oben bezeichneten Betriebe an fruchtbarer Wirkung nichts einbüßen, vollends dann nicht, wenn auch der sonstige Unterricht den religiösen Charakter zu bilden sich ernstlich zur Aufgabe setzte und zu dem Religionsunterricht diejenige Fühlung gewönne, die tausendfach gegeben ist, vor allem im geschichtlichen Unterricht und bei der Lektüre; ich erinnere nur an den Phädon, den Heliand, Klopstocks Messias, die Goethesche Iphigenie.[2]

Es lag mir daran, an einem kleinen, aber sehr wichtigen Beispiel zu zeigen, welche Vereinfachung und Konzentration des Unterrichts in Stoffen und Lehrgang zu erreichen ist bei rechter Behandlung. Diese Vereinfachung der Arbeit aber bleibt für mich immer notwendige Voraussetzung für die Möglichkeit und Verwirklichung auch der Einheitsschule.

Ich kann, was die Einführung in das **Reich der Natur** anbetrifft, mich mit wenigen Andeutungen begnügen, da die genaueren Ausführungen einem der folgenden Vorträge eines fachmännischen Beurteilers zufallen. — In diesem Unterrichtszweige ist mit dem Leben der Natur erst recht ein eigentlich unzerreißbares Ganzes gegeben. Zerrissen ist es erst durch die verkehrte Arbeit einer fachwissenschaftlichen Systematisierung. Diese läßt in dem Lektionskatalog der höheren Schulen Naturbeschreibung, Naturlehre, Naturkunde, Physik und Chemie neben- und nacheinander auftreten, vor deren Behandlung man oft die Natur selbst nicht mehr sieht. Denn allzuhäufig führen wir die Schüler an allerlei Schubkästen mit den Etiketten: Botanik, Zoologie, Mineralogie, Anthropologie, lassen sie die Namenreihen des Systems lesen und die Einzeldinge „bestimmen“, d. h. lösen das System vielfach in Nomenklatur der Einzel- und Bruchstücke auf; aber zur Anschauung und Auffassung der Natur als eines Ganzen gelangt der Schüler selbst auf Exkursionen oftmals kaum. Und doch müßte die Natur stets als ein Ganzes schauen und verstehen zu lassen Ziel des gesamten naturkundlichen Unterrichts sein, dem jede Einzelbetrachtung zu dienen, und das der ganze Lehrgang anzustreben hätte. Wir haben an die Stelle der Vielheit von Einzel-Disziplinen, welche Lehrer und Schüler schon von vornherein zu einer atomistischen Auffassung und Behandlung verführen,

1) Daß diese Voraussetzung zunächst noch eine sehr hypothetische ist und somit die ganze Folgerung auf sehr schwachen Füßen steht, weiß auch der Verfasser sehr wohl. Sie war ihm durch die Verhältnisse an den Franckeschen Stiftungen, wo der die Konfirmanden vorbereitende Geistliche zugleich Oberlehrer an der Lateinischen Hauptschule ist, näher gelegt.

2) Hierzu vgl. Matthias in dem Aufsatz „Orests Heilung in Goethes Iphigenie“ in den Lehrproben u. Lehrgängen aus der Praxis der G. u. R. Heft XI, S. 65.

die eine der Naturlehre zu setzen, welche sich lückenlos durch alle Klassen aufbaut, zunächst als sogenannte Naturgeschichte oder Naturbeschreibung, sodann als Physik, zuletzt als Einführung in die Elemente der Chemie. Wir machen auch hier eine typische Behandlung zum Unterrichtsprinzip, aber eine Behandlung nicht nur von Einzelexemplaren, sondern von sogenannten **Lebensgemeinschaften**, in der Weise, wie sie Junge und Scheller — der erste am ausgeführtesten in der Schrift „Die Naturgeschichte in der Volksschule" (Kiel 1885) — zur Anwendung gebracht haben, und nach dessen Vorgang M. Fischer in Strafsburg in einem Aufsatz des 11. Heftes der Lehrproben auch den höheren Schulen auf das wärmste empfiehlt. Nach seiner Definition sind Lebensgemeinschaften, „die mit einer gewissen Regelmäfsigkeit in der Natur wiederkehrenden, auf Gegenseitigkeit gegründeten Vereine von Wesen ganz verschiedener Organisation",[1] wie zunächst die heimatlichen von Teich, See, Wiese, Feld, Wald, Heide u. s. w., denen die fremden: Meere, Urwald, Prärie, Steppe u. s. w. entsprechen würden. Lebensgemeinschaften solcher Art zum Ausgangspunkt der Betrachtung im Unterricht zu wählen, ist sicherlich — sagt Fischer — der allernatürlichste, weil von der Natur selbst gegebene Weg. Eine solche Behandlung der Naturkunde setzt einen Unterricht im Freien voraus; nicht aufs Geratewohl veranstaltete Ausflüge, sondern auf das sorgfältigste vorbereitete Exkursionen, die das Anschauungs- und Vorstellungsmaterial für die in den Lehrstunden nachfolgende Bearbeitung sammeln. Das Ziel ist eine planmäfsige Anleitung des Schülers zur Auffassung der Gemeinschaft dieser Wesen in allen ihren Gliedern, in ihrer Organisation, in den durch Erde, Wasser, Licht und Luft gegebenen Bedingungen ihres Daseins, in ihrer Wechselwirkung, in dem geistigen Band ihrer Interressengemeinschaft stets mit dem Ausblick auf das Ganze der Natur selbst. Dabei kommen Naturgefühl, Heimatsgefühl, die Wurzelu des Vaterlandsgefühls, auch das religiöse Gefühl, kurz das ganze Gemütsleben des Schülers zu ihrer Berücksichtigung. Die stärksten, geheimnisvoll wirkenden Kräfte und Mächte in der jugendlichen Seele, Natur- und Heimatsgefühl, werden nicht länger ignoriert oder wohl gar unterdrückt, sondern unterrichtlich und er-

1) Junge selbst definiert sie a. a. O. S. 33 folgendermafsen: Eine Lebensgemeinschaft ist eine Gesamtheit von Wesen, die sich nach dem inneren Gesetze der Erhaltungsmäfsigkeit zusammengefunden haben, weil sie unter denselben chemisch-physikalischen Einflüssen existieren und aufserdem vielfach voneinander, jedenfalls von dem Ganzen abhängig sind, resp. aufeinander und das Ganze wirken. — Das Gesetz der physiologischen Zweckmäfsigkeit oder der Erhaltungsmäfsigkeit lautet: Lebensweise, Aufenthalt und Einrichtung entsprechen einander.

ziehlich benutzt und fruchtbar gemacht, Auge, Anschauung und Beobachtung gebildet, die Sprachkraft in der Kunst des Beschreibens an solchen Stoffen, die den Schüler ungleich mehr anregen und interessieren, als gemalte Blumen oder getrocknete Herbarien, ungleich stärker angeregt und gefördert.

Die Aufsuchung jener gesetzmäſsigen Lebensordnung arbeitet sodann dem Verständnis für die physikalischen Gesetze in gewisser Beziehung bereits vor; die besondere Einführung in dieselbe tritt mit dem physikalischen Unterricht auf den oberen Stufen ein, um dem Schüler einen Einblick in die weitere Welt der kosmischen Kräfte und des gesamten Naturorganismus zu geben, immer so, daſs das Ganze des Kosmos selbst im Auge behalten und auch der Schüler schon zu einer empfänglichen Auffassung desselben herangebildet wird. Den Abschluſs endlich bildet ein Einblick in die Elemente der Chemie, damit die physikalische Anschauung auch in die chemische Anschauung im Sinne Rudolf Arendts übergehe, d. h. damit der Schüler lerne, „die natürlichen Vorgänge mit Sinn und Geist zugleich zu beobachten“,[1] durch Beobachtung der sinnlichen Vorgänge mit körperlichem Auge an die Schwelle der unsinnlichen Vorgänge herangeführt werde, die hinter den Erscheinungen wirksam sind. Ein solcher tieferer Einblick in das Ganze des Naturlebens, die Wirkenskraft des Kosmos, ist auch für die Gymnasien unerläſslich, und soweit es daran bisher gefehlt hat, würden wir von dem Realgymnasium das Notwendige herüber zu nehmen haben.

Aber wir meinen, daſs es dazu einer Vermehrung der schon jetzt in den Gymnasien dafür vorhandenen Zeit von wöchentlich zwei Stunden für alle Klassen nicht bedarf. Wir geben preis: die Mineralogie, weil man erst durch eingehende Studien der Chemie, Physik und Mathematik in den Stand kommen wird, Mineralien genauer zu verstehen[2], die jetzt übliche Behandlung aber als Nomenklatur einer Auswahl von Mineralien (in Tertia) ohne wesentlich bildenden Wert ist. Als elementare Geologie etwa im Sinne der Bearbeitung von Geikie-Schmidt kann sie ihren Platz in der Geographie finden. Wir streichen ebenso die sogenannte Anthropologie; was davon notwendig und bildend ist, fällt teils der Betrachtung des tierischen Oeganismus, also den zoologischen Partieen des naturkundlichen Unterrichts zu, teils der Geographie, wenn es sich um Abhängigkeit des Menschen von Boden und Klima und um ethnographische Verhältnisse han-

1) R. Arendt, Einleitung in die Technik der Experimental-Chemie S. 35.

2) Peters, Mineralogie (in der Sammlung naturwissenschaftlicher Elementarbücher). S. 141.

delt. Da diese beiden Disziplinen gegenwärtig in der Regel die Ober-Tertia beschäftigen, so würde nach Wegfall der Anthropologie schon hier der physikalische Unterricht, wenn auch vielleicht nur in propädeutischer Weise beginnen können und somit nach oben hin Raum für die Elemente der Chemie gewonnen werden. Ob schon vor der Prima abwechselnd mit der Physik, falls eine nähere Fühlung und Wechselwirkung zwischen diesen beiden Lehrgegenständen sich herstellen läfst, oder ob die Chemie in Prima ausschliefslich den Abschlufs zu bilden hat, das mögen die Fachmänner entscheiden. Nur darauf mag einem Laien erlaubt sein hinzuweisen, dafs wenn die mathematische Physik ebenso der Mathematik wie der Physik zugerechnet werden kann, und wenn ferner die Mathematik den Zusammenhang mit dem Naturleben und die Rückbeziehung auf dasselbe möglichst zu erhalten bemüht ist, eine solche intensive Gesamtwirkung der verbundenen mathematisch-naturkundlichen Fächer auch eine Ersparnis an Zeit bedeutet.

Welcher Art nach der Statik dieser einzelnen Disziplinen ihre Verwendung sein müfste als ein Nacheinander oder Nebeneinander, das zu erwägen ist wiederum Sache der Fachmänner.

Ebenso überlasse ich diesen das nähere Eingehen auf die Mathematik selbst. Dafs diese Schule des logischen und begrifflichen Denkens die Sprache der Zahlen und Formeln „als krystallisierter Gedanken“, in welcher jedes Einzelelement Typus, jede gröfsere Einheit festester Zusammenschlufs solcher Typen ist, und in welcher die wichtigsten Elemente jeder wahrhaft fruchtbaren didaktischen Arbeit: die Apperzeption, Reihenbildung, Wiedererkennung, immanente Repetition am stetigsten und geschlossensten zur Anwendung gelangen, — dafs dieses Bildungsmittel auch der höheren Einheitsschule mit vollem Gewicht erhalten, und die mathematische Schulung so weit geführt werde, dafs auch der Schüler schon eine klare und überzeugende Vorstellung von der hohen pädagogischen Bedeutung der Mathematik erhält, ist für uns selbstverständlich. Und der neueste, begeisterte Hymnus auf die Mathematik von Schellbach[1], so einseitig seine Darlegungen im einzelnen auch sind, legt den einseitigen Philologen unter uns die Herrlichkeit der Mathematik recht überzeugend und auch beschämend nahe. Beschämend freilich nicht nur für uns Philologen. Wir zweifeln, dafs viele Schüler aus dem gegenwärtigen mathematischen Unterricht der Prima das Verständnis des Satzes von Schellbach mit hinwegnehmen: „In der reinen Mathematik hat sich der

1) In der Schrift: „Über die Zukunft der Mathematik an unseren Gymnasien“. Berlin 1887.

„Gedanke eine Welt erschaffen, ebenso reich und mannigfaltig an Formen „und Gestalten, als sich die Fülle der Natur uns offenbart. Der ätherische „Leib dieser Gedankenwelt ist die Formel; in ihr hat sich der mathema- „tische Gedanke verkörpert, wie in der Farbe und dem Marmor der Ge- „danke des bildenden Künstlers.“ — Was aber Auswahl und Stoffbegrenzung anbetrifft, so fehlt es auch unter sehr kompetenten Fachmännern nicht an Geständnissen: dafs die Ziele des mathematischen Unterrichts selbst an den Realgymnasien ohne Schaden recht wohl herabgesetzt werden könnten, und dafs manche der oftmals dort mit besonderem Nachdruck betriebenen Übungen, z. B. aus dem Gebiete der sogenannten deskriptiven Geometrie, nicht genügend, oder nur einseitig bildenden Wert hätten. Dafür sei planmäfsiger, umfassender und vielseitiger die Beziehung der Mathematik zur Naturwissenschaft zu pflegen. Die Mathematik habe zum Leben der Natur eine Stellung, wie die Sprache zu dem geschichtlichen Leben. Wie nun dort der Betrieb der Grammatik als solcher zwar unerläfslich sei, aber doch unausgesetzt in Beziehung und Wechselwirkung zum Leben der geschichtlichen Welt gesetzt werden müsse, so sei die mathematische Abstraktion an sich zwar nötig, aber doch unablässig und weit mehr, als gegenwärtig geschehe, mit dem Leben der konkreten Welt und der Natur in Verbindung zu setzen. In diesem Sinne hat sich auch Schellbach in der genannten Schrift ausgesprochen, und ist mit begeisterten Worten für die bildende Kraft der mathematischen Physik und der mathematischen Geographie eingetreten; auch ist dem Laien nicht gestattet, Zweifel entgegenzusetzen der idealen Forderung, die er aufstellt, wenn er S. 18 sagt: „In jedem elementaren Lehrbuch der Physik wird die Formel „der Schwungkraft bewiesen $\frac{v^2}{r}$. Das wäre kein Lehrer der Mathematik für „unsere Gymnasien, der seinen Schülern nicht sagen könnte: Seht, mit „dieser Formel könnt ihr Wunder thun! Ihr könnt berechnen, aus wie „viel Erdkugeln die Sonne besteht, wie hoch ihre Atmosphäre hinaufreicht, „und ob diese selbst das Zodiakallicht ist, ferner wie viel ihr spezifisches „Gewicht beträgt. Aus der blofsen Umlaufszeit des Mondes könnt ihr seine „Entfernung von der Erde finden. Oder weiter durch andere elementare „Rechnungen und Formeln versteht ihr aus drei Positionen des Mondes „seine Bahn um die Erde genau zu konstruieren. Ihr könnt aus dem Still- „stand der Planeten ihre Entfernung von der Sonne berechnen u. s. w.“ Aber das weifs ich, dafs der vielbeklagte Grammatizismus in dem Sprachunterricht sein genaues Gegenbild hat in einem hyperabstrakten mathematischen Formalismus, in welchem, wie dort vom Inhalt losgelöste Regeln, hier von der Wirklichkeit losgelöste Sätze allzusehr Selbstzweck geworden

sind. Nicht erst auf der letzten Stufe darf man anfangen, die hinter den Formeln ruhende oder sich bewegende volle Erscheinungswelt aufzudecken, sondern von den ersten Stufen ab und auf allen ist von der konkreten Wirklichkeit, den Erfahrungen des Schülers aus der ihn umgebenden Welt, von seinen Anschauungen aus- und auch immer auf sie zurückzugehen. Dann wird die Raumlehre zu einer „Grammatik der Natur“ (Fresenius), der mathematische Unterricht die vollkommenste Darstellung eines idealen Realismus und realen Idealismus zugleich, des Schülers Auge und Sinn auch hier geschärft für eine neue eigentümliche Erfassung der umgebenden, wirklichen, heimatlichen Welt, und schliefslich ihm auch eine Ahnung von der Wahrheit des Wortes: *ϑεὸς γεωμετρεῖ* aufgehen. Vor allem wird aber auch das erreicht werden, dafs der Unterricht, der vielen Schülern jetzt nur eine grofse Last zu sein dünkt, häufiger, als jetzt der Fall ist, in Kraft verwandelt wird.

So komme ich auch hier zu dem Ergebnis, dafs es mehr innerer Reformen des mathematischen Unterrichts, einer gröfseren äufseren und inneren Konzentration in der angedeuteten Richtung und einer anderen, weniger abstrakten Behandlung bedarf, als einer Vermehrung der jetzt der Mathematik und Physik in den Gymnasien zugewiesenen Stundenzahl, um auch in der höheren Einheitsschule den Aufgaben zu genügen, die diesem wichtigen Lehrgegenstand gestellt sind. Auch Schellbach in der genannten Schrift verlangt keine Vermehrung der Stunden. Er sagt S. 27: „Die Zahl von sechs Lehrstunden für Mathematik und Physik in den zwei oberen Klassen genüge für jetzt, um das zu erreichen, was er wünsche.“ Wir nehmen dieses hochbedeutsame Zeugnis eines der hervorragendsten Lehrer der Mathematik und Physik dankbar zu den Akten der Einheitsschulfrage; ihre Lösung wird wesentlich dadurch erleichtert.

Wir wenden uns der Welt des **geschichtlichen Lebens** zu. Hier vollends ist auf alle Weise Einfachheit und Einheitlichkeit in die Fülle des fremden Stoffes, den die höheren Schulen dem Schüler zuführen, zu bringen, soll diese Fülle ihn nicht erdrücken. Auch hier wiederum ist das wirksamste und vielleicht einzige Mittel dazu: Auswahl von typischen Elementen, Gliederung und Verknüpfung derselben zu gröfseren Einheiten und **Lebensgemeinschaften** für den Breiten- und Längendurchschnitt des Lehrganges. Hellenische und römische Kultur aus dem Altertum und die deutsche werden der grofse Mittelpunkt der Betrachtung; von den neueren Völkern aber steht das uns stamm- und geistesverwandtere englische uns näher, als das französische. Diese vier Völker: Hellenen, Römer, Deutsche und Briten stellen die universellsten und vollkommensten Typen der menschlichen Entwicklung nach den beiden grofsen Richtungen

eines realistischen Idealismus und idealen Realismus dar, die sich gegenseitig ergänzen und zusammen selbst wiederum eine geschlossene Einheit bilden. Es darf unserer deutschen Jugend ein Einblick in die englische Eigenart und Kultur nicht fehlen in einem Zeitalter, wo auch wir Deutsche angefangen haben, das endemische Leben aufzugeben und endlich in die grofsen Aufgaben einer realistischen, merkantilisch-kolonialen Politik des Weltvölkerverkehrs einzutreten.

Die Verfolgung des typischen Unterrichsprinzips giebt auch die Wege für Auswahl und Sichtung der Stoffe im besonderen an. Sie giebt den Mut, mit dem Bann der sogenannten Vollständigkeit, den wir nur der akademisch-fachwissenschaftlichen Überlieferung verdanken, gründlich zu brechen, und Ernst zu machen mit der Losung: non multa, sed multum. Fort mit allen ärmlichen, haltlosen Materien im grofsen und kleinen. Nur das wahrhaft Klassische, Typische und deshalb auch wahrhaft Gehaltvolle gehört der Jugend; nur dieses wird die Last des Stoffes in recht fruchtbare Kraft verwandeln können. Wenn wir den Sextaner bei der ersten Einführung in die griechische Welt mit dem Chaos und der Theogonie füttern, dem Quartaner im Nepos auch die kleinen Leute oder die ärmlichen Schilderungen der grofsen nicht vorenthalten zu dürfen meinen, wenn wir in den oberen Klassen vorwiegend das Zeitalter der römischen Commune behandeln, so anrüchige Personen wie Catilina und Antonius zu Mittelpunkten langer geistiger Beschäftigung machen, dafür aber eine der Jugend so sympathische Person, wie Alexander den Grofsen nicht eingehend zu bieten wagen, weil das Latein des Curtius für den Schüler zu schlecht ist; wenn wir die Aegyptiaca des Herodot für wichtiger halten, als die grofsen Ereignisse der Perserkriege, das 1. und 2. Buch im Thukydides lieber lesen, als den grofsen Bericht von der sizilischen Expedition, selten einen Eindruck von der ganzen Odyssee geben, weil wir im Kleinwerk des Einzelnen hängen bleiben, dem Schüler die seichteste Lektüre im Französischen vorsetzen, nur weil sie am meisten amüsiert, auch an den ödesten Perioden der Weltgeschichte nicht vorübergehen der Vollständigkeit halber, und deshalb oft genötigt sind, auch die gehaltvollen Partieen in ein: er siegte und wurde besiegt; verlor Krone, Leib und Leben, wurde geboren und starb u. s. w. zu verwandeln; — solange solche Zustände noch da sind, (und dafs sie noch da sind, zeigt jeder flüchtige Blick in die Schulprogramme[1]), solange ist noch sehr viel mehr Last als Kraft vorhanden, und

1) In einem neuesten Programm (1887) lesen wir zur Empfehlung der Beschäftigung mit diesem Zeitalter: „Sallust bietet dem Schüler ein ergreifendes Gemälde der sittlichen Fäulnis, der bürgerlichen Kämpfe und Parteiungen in dem Cati-

auf die einfachste Weise eine grofse Entlastung zugleich mit Verwandlung von Last in Kraft zu schaffen. — Ich habe mich über das elementare und typische Unterrichtsprinzip an einem anderen Orte so ausführlich ausgesprochen, dafs ich auf das dort Gesagte zurückverweisen darf.[1]

Bestimmt aber der Zufall schon die Auswahl und Sichtung oder vielmehr die Nichtsichtung des Stoffes, so ist eine planmäfsige, zielbewufste Verknüpfung und Wechselwirkung der Einzeldisziplinen und ihrer Stoffe vollends nicht möglich. Vergegenwärtigen wir uns die vorhandenen Zustände, so sind wir weit entfernt von der Erfüllung der doch unbestreitbaren Forderung Herbarts: „Wenn jede Stunde eines soliden Unterrichts eine Kraft in dem Gemüt des Zöglings zurücklassen solle, so müsse man darauf sehen, welches die brauchbarsten und stärksten dieser Kräfte seien; müsse dafür sorgen, dafs die durch die verschiedenen Arten des Unterrichts erzeugten Kräfte nicht einander zuwiderstreben und wirken, was sonst jenen Streit der Empfindungen und jene Betäubung des Geistes verursache, bei der an keine Selbständigkeit des Charakters zu denken sei; sondern man müsse es darauf anlegen, dafs die einmal erzeugten Kräfte mit möglichstem Vorteil vereinigt gebraucht würden.“[2] Wie es jetzt bei uns aussieht, so sucht eine jede der das geschichtliche Leben vorführenden Disziplinen für sich wohl einen leidlich systematischen Lehrgang durch das Ganze der höheren Schulen hindurch zu verfolgen, aber fast ohne jede Fühlung mit den anderen. Eine planmäfsige Parallelbehandlung, ein einheitliches Ineinandergreifen und Zusammenwirken

linarischen und Jugurthinischen Kriege. Durch die teils politischen, teils gerichtlichen Reden Ciceros (*pro Archia, pro Deiotaro, pro Roscio, in Catilinam, pro Sestio, pro Milone, in Verrem*) wird er hineinversetzt mitten in die tiefbewegte Zeit der untergehenden Republik. Er lernt das Treiben in der Volksversammlung, im Senat und vor den Gerichten kennen, hört von Amtserschleichungen und Bestechungen, von der Macht des auf den Umsturz aller Ordnung hinarbeitenden Gesindels, von dem feindlichen Gegensatz zwischen Optimaten und Demokraten, von dem Drucke, den die Machthaber und ihre Günstlinge auf die ganze Bevölkerung ausüben, von dem Bürgerrecht und der ungerechten Usurpation desselben, von der Schamlosigkeit gewissenloser Ankläger und der Jagd nach dem Vermögen Unschuldiger, von den Pöbelbanden, die sich in den Strafsen Roms Schlachten liefern, von der Geldaristokratie und ihrem in den Provinzen schamlos betriebenen Erpressungssystem, von den politischen und sozialen Verhältnissen der Provinzialen zur Hauptstadt u. dergl. m.“ — Würden wir, wenn wir Schüler in die Geschichte Frankreichs oder Rufslands einzuführen hätten, vorwiegend die Fäulnis-Zustände der Commune und des Nihilismus dazu wählen?

1) Lehrproben und Lehrgänge Heft IX in dem Aufsatz: „Zur Charakteristik des elementaren und typischen Unterrichtsprinzips.“ S. Abhandlungen Bd. I.

2) Vergl. Pädagogische Schriften, Bd. I, S. 133.

verwandter Stoffgebiete aus verschiedenen Disziplinen ist uns wie überhaupt, so auch auf diesem Gebiete etwas so Fremdartiges, daſs selbst da, wo eine Verknüpfung sich fast aufdrängt, nämlich unter den verschiedenen Stoffen ein und desselben Lehrgegenstandes, sie von uns nicht genügend benutzt oder hergestellt wird. Mir ist als Zeugnis dafür immer sehr bezeichnend gewesen folgende Stelle in einer Entlassungsrede eines mit recht so hoch geachteten Schulmannes, wie W. Herbst, aus dem Jahre 1862[1], wo es heiſst: „Lebendigere Geschichtskenntnis schöpft man allein aus den Quellen, aus den originalen Zeugnissen des Geisteslebens und der Thaten der Völker. Und diese frische, bunte Detailanschauung fandet ihr in den Werken der Alten. War es nun Zufall oder mehr als das — denn ich selbst dachte bei der Wahl nicht an diesen Plan, — daſs Ihr in der griechischen Prosalektüre, in den gelesenen Teilen des Thukydides, Plato, Demosthenes, gerade die drei Ereignisse der athenischen Geschichte genau und lebendig kennen lerntet, durch welche der Sturz dieser Stadt verursacht wurde.“ Darf das Zufall sein? müſste es nicht eine der elementarsten didaktischen Aufgaben sein: mit planmäſsiger Berechnung die Stoffe so ineinander greifen und zusammenwirken zu lassen, daſs die in ihnen liegenden Kräfte vereinigt werden, sich mit den in der Seele des Schülers schlummernden geistigen und sittlichen Kräften verbinden und so die intensivste und fruchtbarste Steigerung **der Kraft** hervorbringen. Wir lesen unausgesetzt Quellen für die alte und neue Geschichte und machen diese Lektüre doch dem Geschichtsunterricht nicht dienstbar; wir treiben eingehend selbständigen Geschichtsunterricht und verwerten für ihn doch nicht systematisch die vorauf- oder parallelgehende Quellenlektüre. Wir bemühen uns, in dem Geschichtsunterricht dem Schüler ein Verständnis für die groſsen typischen Kulturstufen und ihre organische, stetig sich wiederholende Folge zu eröffnen, thun aber nichts dazu, dieses Verständnis vorzubereiten durch die in dem sonstigen Unterricht überall bereit liegenden Mittel. Sie liegen bereit in der biblischen Geschichte des Alten Testaments; in der Stufenfolge von Odyssee, Herodot, Thukydides; in der anderen des Livianischen Geschichtswerkes, welche durch die Reihe: patriarchalisches Königtum, Heldenzeitalter der Samniterkriege, Ausgestaltung des Römerstaates zum römischen Reiche bezeichnet wird; endlich in einer dritten, welche Livius Praefatio, Cicero und Tacitus in den Bildern der Auflösung der römischen Welt darstellen; ja selbst in den Monographieen des Cäsar (*bellum Gallicum*), wie in den Meta-

1) Abgedruckt in A. Weidners Beiträgen zu lateinischen Stilübungen für die obersten Klassen des Gymnasiums. Duisburg 1865.

morphosen des Ovid ist die Wiederkehr dieser Typen und Kulturstufen teils im grofsen Durchschnitt gegeben, teils in kleinen Einzelbildern wiederzuerkennen.

Fast noch gröfser ist die Zerfahrenheit und Planlosigkeit in der Behandlung dessen, was mit der heimatlichen vaterländischen Welt zusammenhängt. In der Sexta, zu einer Zeit, wo das Heimatgefühl am stärksten und fruchtbarsten, das Verlangen der jungen Seele nach vaterländischen Stoffen am gröfsten ist, wo in diesen Mächten und in den unverwüstlichen Jugendeindrücken überhaupt dem Unterricht sich die allerfruchtbarsten Apperzeptionshilfen entgegenstrecken, als die allerstärksten und wirksamsten Kraftmittel, in denen alles nur Kraft, gar keine Last ist, thun wir für eine didaktische Verwertung dieser Mittel, für Pflege des geschichtlichen Heimatgefühls ebensowenig, wie für Pflege des Naturgefühls, heben den Schüler vielmehr wie in die abstrakte Welt des botanischen und zoologischen Systems, so möglichst schnell in einige Dunstschichten antiker Atmosphäre hinein. Wir lassen dann in der Quinta zuweilen den Schüler einen Blick in die vaterländische Geschichte thun, machen ihn eingehender erst in der Tertia mit derselben bekannt, und kehren in der Prima zu ihr zurück, nachdem wir in viel gröfserer Breite die fremde und vornehmlich antike Welt dazwischen geschoben, nicht Genügendes aber gethan haben, durch sonstige planmäfsige Veranstaltungen den Blick immer von neuem in die dem Schüler nächst liegende heimatliche und vaterländische Welt so zurück zu lenken, dafs er ihrer als derjenigen sich vollbewufst wird, der sein Fühlen und Denken eigentlich und ganz anzugehören hat. Und wie wir hinterher mit heifsem Bemühen dem Primaner etwa an der Goetheschen Lyrik und seinem Werther das Wesen deutschen Naturgefühls darzulegen suchen, auch bei der Lektüre des Tacitus dem Schüler beweisen, wie kräftig dasselbe schon bei den alten Germanen gewesen sei, ebenso pflegen wir auch hinterher dem Primaner an den Klopstockschen Oden und noch einmal aus der Germania des Tacitus darzuthun, was Vaterlands- und nationales Gefühl sei. Der geschichtliche Sinn ist doch nur dann höchste Frucht des geschichtlichen Unterrichts, wenn er mit dem **Volks- und Vaterlandsgefühl** zusammengeht. Das aber ist nur dann möglich, wenn die heimatliche, vaterländische Welt und durch sie die eigentlichen Gemütstiefen des Schülers selbst zum Zentrum so gemacht werden, dafs das Heimischmachen in der Heimat alle anderen Unterrichtsarbeiten begleitet,[1] und alle Fäden benutzt und auf-

1) Vergl. O. Willmann, Pädagog. Vorträge, 2. Aufl., S. 64: „Die geschichtliche Heimatskunde mufs von vornherein so angelegt sein, dafs sie späterhin dem

gesucht werden, die von den fremden Welten in die nächste vaterländische hinüberreichen. Jetzt liegt eine bittere Wahrheit und schwere Anklage vor allem für die höheren Schulen in dem bekannten, wohl oft citierten, aber ebenso oft verwehten Worte von R. Hildebrand: „Es ist kein Zufall, son- „dern eine innere Notwendigkeit, daſs jene Vornehmheit der Bildung im „ganzen zusammenfällt mit jener besprochenen Richtung zur Abstraktion, „dadurch zugleich mit der Geringschätzung und dem Übersehen des Wirk- „lichen, das uns nahe und wirklich umgiebt, mit dem Suchen des Bedeu- „tenden in der Weite drauſsen, die den Sinnen entrückt ist, so daſs sie „der Phantasie anheimfällt oder dem bloſs begrifflichen Denken. Das „Wort, „es ist nicht weit her", in seiner Bedeutung offenbart die ganze Un- „art, wie sie uns Deutschen wohl besonders anhängt. Das deutsche Volk „ist ja förmlich dazu erzogen worden von dem Gange seiner „Kultur, sich selbst und das Seine als im höheren Geistesleben „der Welt nicht hoffähig anzusehen, sich seiner Ichheit nach „Kräften zu entäuſsern und — sich ein neues, anderes Ich weit „drauſsen herzuholen auf einem Wege, der notwendig die ganzen schwe- „ren Gebrechen jener gelehrten und verkehrten Abstraktion an sich tragen „muſste; denn der Weg ging ja geradezu hoch durch die Luft „Wunderliche Aufgabe, wenn man sie so betrachtet! seinen eigenen Mittel- „punkt aufzugeben und ihn weit aus sich hinauszusetzen (was man eigent- „lich gar nicht kann; es führt nur zu einem Zerreiſsen des Ich) und zwar „in einen Boden, der genau besehen gar kein wirklicher Boden mehr war, „sondern nur noch wie eine verflüchtigte Insel, die sich in Nebelform er- „hoben hätte und in weiter Ferne in der Luft schwebte!" (a. a. O. S. 75). — Wir müssen in die fremden Welten einführen, aber doch nicht so, daſs der Schüler der eigenen heimatlichen fremd wird.

Wie das Nach- und Nebeneinander der Stoffe und Lehrgegenstände zu ordnen und zu fügen wäre, um diesen bezeichneten Schäden abzuhelfen: das näher nachzuweisen, ist Sache einer Theorie des Lehrplans, und diese Aufgabe, wie die wichtigste, so die allerschwierigste, welche nur die Frucht vieler Überlegungen, sorgfältigster und sehr kritischer Prüfung und vielseitigsten Gedankenaustausches unter den Fachgenossen sein kann. Es mag indessen erlaubt sein, an einigen Punkten und Beispielen zu zeigen, wie die didaktische Praxis jene Grundgedanken einer möglichst innerlichen Konzentration fruchtbar machen könnte, und welche Entlastung, und

Unterricht in der Geschichte Fuſspunkte aller Art darbietet. Das ist dann der Fall, wenn sie die historischen Erinnerungen der Gegend, vielleicht der ganzen Landschaft gleichsam mit ihren Wurzeln aushebt."

zugleich Zeitersparnis dadurch gewonnen würde, neben einer ungleich gehalt- und wertvolleren Arbeit. Dabei ist Voraussetzung, dafs jeder einzelne Lehrgegenstand aufser der ihm eigentümlichen noch andere allgemeine Funktionen mit übernimmt, dafs alle aber sich vereinigen zur Erreichung der gemeinsamen Aufgabe: 1) heimisch zu machen, oder vielmehr heimisch bleiben zu lassen in der Heimat und 2) allmähliche Einführung in die fremde Welt.

Die der Sexta unmittelbar voraufgehende Stufe hat an dem Robinsonstoffe in dem geschlossenen Bilde eines Einzellebens die allgemeinsten Kulturverhältnisse nach ihrer Art und Entwicklung vorgeführt, eine Vorschule für die Einführung in das geschichtliche Leben. Denn auch das ist wünschenswert, dafs wir nicht erst den Primanern in dem bekannten Aufsatzthema: „Der Robinson, ein Weltbuch“, die pädagogische Bedeutung desselben nachträglich klar zu machen. — Es folgt die Sexta selbst. Hier fällt zuerst der Muttersprache an dem Lesestoff des deutschen Unterrichts die Einführung in die heimatliche Welt zu. So wird der Zusammenhang mit der Arbeit der Vor- oder Volksschule, für die das deutsche Lesebuch der Mittelpunkt war, nicht künstlich zerrissen, wie jetzt vielfach, sondern bleibt erhalten. Das Lesebuch ist ein vaterländisches, etwa nach Art des vaterländischen Lesebuchs von Keck u. Johansen. Dasselbe hat einen für die natürliche und geschichtliche Heimatskunde der Einzellandschaften (Provinzen) bestimmten Anhang nach Art der vortrefflichen in dem Verlag der Waisenhausbuchhandlung zu Halle erschienenen Heimatskunden. Die geographischen Lektionen erörtern die geographischen Grundbegriffe an der nächsten und näheren Umgebung der Heimat und treten in Fühlung und Wechselwirkung mit der Behandlung jenes Lesestoffes; dasselbe thun die naturkundlichen Lektionen mit der Vorführung heimatlicher Lebensgemeinschaften. In die fremde Welt wird der Schüler zunächst durch die biblische Geschichte eingeführt. Sie wird zugleich mit den Bildern der Patriarchen und der patriarchalischen Kultur weitere Vorschule für den Geschichtsunterricht, wie früher der Robinson, und bereitet im besonderen auf die Welt des Orients vor, die in der Folge den Schüler so mannigfach beschäftigen wird. Aufserdem ist eine vorbereitende Bekanntschaft mit den einfachsten Zuständen der antikklassischen Völker und zwar der Hellenen nötig. Sie wird am besten so vermittelt, dafs das Interesse sich möglichst um eine Gestalt sammelt, ganz wie in der voraufgehenden Klasse um den Robinson. Und wenn auch dieser Stoff in patriarchalische Verhältnisse führt, wenn er selbst in das verklärende Licht von Poesie und Sage, von Wundern und von Märchen-Herrlichkeit getaucht ist, wenn er die Begriffe Heimatgefühl und Heim-

weh auch an einem fremden, entlegenen Objekt dem Gemüt und der Erfahrung des Schülers von neuem nahe bringt, wenn er endlich grundlegend ist für einen späterhin mit besonderer Sorgfalt anzubauenden Gedankenkreis, dann ist der für diesen Zweck denkbar glücklichste Stoff gefunden. Wir haben ihn in der Odysseesage, wenn sie auf die Erzählungen von der Heimfahrt und der Heimkehr des Odysseus beschränkt wird, und haben in ihrer unterrichtlichen Bearbeitung von O. Willmann den trefflichsten Wegweiser für ihre elementare Behandlung.[1]

Soweit fügen sich alle Stoffe der Sexta auf das einheitlichste: aber nun kommt das böse Latein mit dem inhalt- und geistlosen, über alle Maſsen langweiligen, nicht Last in Kraft, sondern Kraft in Last verwandelnden Satzgemengsel unserer landläufigen Elementarbücher: „der Tisch ist rund; meine Schwester hat eine Rose; der Flügel der Taube wird bewegt; das Mädchen wird von einem Schatten erschreckt“[2] u. s. w. u. s. w. und zerstört mit der Öde von 9 wöchentlichen Stunden die ganze Herrlichkeit der sonstigen Sextanerpoesie. Auch wird die Öde dadurch nicht besser, daſs unter den Veilchen und Lilien der Schwester und neben dem Tisch des Knaben, des Schülers und der Landleute die Namen völlig unbekannter Gröſsen des Altertums in wirrstem Durcheinander erscheinen: Sokrates, Lykurg, Fabricius; Xanthippe, Vergilius, Alcibiades; Aristoteles und Romulus u. s. w., eine Maskerade, in der wenigstens hier und da dem Saul, Moses und Absalom zu begegnen dem Schüler einige Erquickung bereitet, falls nicht etwa vorher schon jedes Interesse an dem Inhalt systematisch ertötet war. Da ist nun ein Mann gekommen, heiſst Meurer und wohnt in Weimar, hat Mitgefühl mit der armen Sextanerseele gehabt, auch selbst sehr viel Natur- und Geschichts-, Heimats- und Vaterlands-, Stammes- und Volksgefühl, hat sich gefragt, ob sich das für den Anfang notwendige und landläufige lateinische Wortmaterial nicht auch mit einem Gemütsinhalt erfüllen lasse, der dem Schüler sympathisch sei, zu seiner inneren Erfahrungswelt aus Heimat und Gegenwart sich füge, dieselbe vielleicht auch bereichere, die Kraft der übrigen hierauf gerichteten Unterrichtsbemühungen verstärke, aber auch die römische Welt, auf welche die lateinische Sprache an sich vorbereitet, schon von ferne sehen lasse, — und hat ein köstliches Buch geschaffen, *Pauli Sextani liber*, ein lateinisches Elementarbuch in der Fassung einer kleinen geschlossenen Jugenderzählung, welche mit den idyllischen Bildern eines patriarchalischen Ferien-

1) Vergl. meinen Aufsatz: „Zur Behandlung der Odyssee-Sage in Sexta im 8. Hefte der Lehrproben und Lehrgänge. S. Abhandlungen Bd. II.

2) Diese Sätze und auch die folgenden Beispiele sind einem der verbreitetsten lateinischen Übungsbücher entnommen.

lebens auf dem Lande beginnt, und mit Feldpostbriefen aus dem Kriege von 1870 endigt. Ich habe das Buch an einer anderen Stelle ein Buch der Wonne für ein pädagogisches Gemüt und ein Buch der Lust für den künftigen Sextaner genannt; denn, wenn dies Buch zu den oben genannten Stoffen heimatkundlicher Art hinzutritt und die Kraft aller der Interessen verstärkt, die durch den sonstigen oben bezeichneten Unterrichtsstoff der Sexta angeregt werden, wenn endlich der Lehrer nur einigermafsen versteht, etwas daraus zu machen, so mufs es wirklich eine Lust sein, Sextaner zu sein.

Eine ähnliche Einheit läfst sich in Quinta herstellen; ich deute sie nur an. Hier wird der Schüler aus dem Helldunkel der Sage und Patriarchengeschichte in das hellere Licht der wirklichen Geschichte geführt. Die Geschichtsstunden geben ihm eine geschlossene Auswahl von typischen Bildern aus der deutschen und im besondern auch aus der neuern Geschichte seines Vaterlandes. Die geographischen Lektionen behandeln im Zusammenhang damit Deutschland und im besonderen wiederum das engere Vaterland. Die naturkundlichen Stunden unterstützen die Stoffe mit einer entsprechenden Auswahl von erweiterten Lebensgemeinschaften; den Lehrstoff der deutschen Schule bilden teils die auf diese geschichtlichen und geographischen Stoffe bezüglichen Gedichte[1], teils eine schulmäfsige, freilich erst herzustellende Bearbeitung der Nibelungensage, damit der Schüler in die graue Vorzeit der eigenen Volksgeschichte eingeführt und auf das grofse deutsche Heldenlied, das ihn später eingehend beschäftigen soll, vorbereitet werde. Die Einführung in die fremde Welt übernimmt einerseits auch hier die biblische Geschichte, anderseits ein geschlossener Lesestoff des lateinischen Übungsbuches, welcher der römischen Geschichte entnommen ist und etwa die im Zwielicht von Patriarchen- und Heldengeschichte stehenden Königsgeschichten behandelt.

Ich verfolge die weitere Linie des Aufbaues nur im Längendurchschnitt. Der Quarta und Untertertia weise ich eine eingehende Behandlung der griechischen und römischen Geschichte zu; in Obertertia, in den Sekunden und in der Prima übernimmt eine planmäfsige[2] Lektüre der griechischen und römischen Klassiker (Herodot, Thukydides,

1) Vergl. die Sammlungen: Ausgewählte Gedichte für den Geschichtsunterricht von den Verfassern der Schuljahre, Dresden 1886, und Geographische Bilder in Liedern deutscher Dichter von Robert von Schlagintweit, Halle 1868.

2) In den oberen Klassen pflegt vielfach die Lektüre jetzt so „geordnet“(!) zu werden, dafs ganz „universitätisch“ vor Beginn des neuen Schuljahrs oder Semesters ein Bogen kreist, auf welchem die betr. Lehrer ihre Wünsche eintragen.

Plutarch, Xenophon, Plato, Cäsar, Livius, Tacitus) die Erarbeitung einer genaueren historischen Bekanntschaft mit dem Altertum. In der Prima auf der Stufe der rückschauenden Zusammenfassung folgt ein systematischer Rückblick auf den so erworbenen Gewinn mit ordnenden, vertiefenden Gesichtspunkten und Durchblicken. — Die deutsche Geschichte und was von bedeutsamen Vorgängen aus der sonstigen neueren Geschichte in dieselbe einmündet, lege ich in die Obertertia und Sekunden; auch hier in der Prima nur repetitorische Durchblicke, welche in den Unterricht dieser Stufe verlegt, mühelos den Schüler auf die Maturitätsprüfung vorbereiten. Es läfst sich aufserdem sehr gut der deutsche Lesestoff und auch die französische Lektüre dem Geschichtsunterricht dienstbar, oder doch fruchtbar für ihn machen, wenn z. B. die Freiheitskriege nach einer Zusammenstellung nach Art derjenigen im dritten Teil des Lesebuchs von Ph. Wackernagel zum Lesestoff der Untertertia werden, Archenholtz' Siebenjähriger Krieg in den deutschen Stunden der Obertertia, Schillers Dreifsigjähriger Krieg ebenso in Untersekunda — beide nur im Durchblick nach den typischen Elementen — gelesen werden, wenn man aus der deutschen Litteratur die historischen Dramen von Goethes Götz bis zu Schillers Tell in diesem Sinne verwertet, wenn sich endlich im Französischen damit verbindet eine Lektüre von Schriften wie Montesquieus Considérations, Abschnitte aus Michauds Kreuzzügen, Thiers' Geschichte Napoleons.[1] Bei solcher Wechselwirkung und einer so leicht sich darbietenden Konzentration, und bei zweckmäfsiger Benutzung eines tüchtigen historischen Hilfsbuches ist ein fruchtbarer Geschichtsunterricht jedenfalls in Prima und auch schon von Obertertia ab bei zwei Stunden möglich. Es wird also eine wöchentliche Stunde für andere Zwecke gewonnen.

Es mufs einem anderen Orte aufbewahrt werden, nachzuweisen, wie bei planmäfsig ineinander greifender Lektüre auch innerhalb der geschichtlichen Welt sich **geistige Lebensgemeinschaften** herstellen lassen als Mittelpunkte einer vertiefenden Betrachtung, als gröfsere Einheiten von besonders bildendem Gehalt, als Gesinnungsstoffe in dem Sinne, dafs der geschichtliche Sinn für die Elemente und typischen Erscheinungen des geschichtlichen Lebens geweckt und gebildet werde. Wie das in Prima etwa anzustreben sei, habe ich ausführlich im V. Heft der Lehrproben nach-

1) Ein sehr glücklicher Gedanke ist in dem soeben erschienenen französischen Lesebuch: Zur Geschichte der deutschen Befreiungskriege von Chr. Ufer, Altenburg 1887, durchgeführt, der Geschichte der deutschen Befreiungskriege nämlich einen französischen Lesestoff parallel gehen zu lassen, welcher typische Bilder und Züge jener Epoche aus französischen Quellen bringt (Ségur, Thiers, Béranger) mit Napoleon als den Mittelpunkt.

zu weisen versucht;[1] hier, wo es sich um den Nachweis der Möglichkeit einer Entlastung handelt, nur noch dieses: wenn wir dem Schüler nur wahrhaft klassische, wahrhaft grofse Stoffe bieten dürfen von grofser didaktischer Tragkraft, wenn wir solche vornehmlich in den originalen und typischen Stoffen finden, so steht an sich die gesamte römische Litteratur hinter der griechischen zurück, und wir können im einzelnen viele Stoffe unbedenklich fallen lassen, welche wir der Tradition halber mehr als Ballast, denn zu eigentlichem Gewinn mit uns schleppen. Lesen wir den Demosthenes in rechter Weise, so braucht Cicero als Redner nicht mehr den Reigen zu führen, und wenige, wirklich typische Muster von seiner Beredsamkeit genügen. Lesen wir den Phädon des Platon, so sind die gewöhnlich gelesenen Partieen der Tuskulanen des Cicero überflüssig; ebenso die Officien desselben, wenn wir die Hauptsätze der antiken Ethik an Platons Apologie und Kriton, sowie am Sophokles kennen lehren, die christliche Ethik aber aus dem Neuen Testament und Katechismus. Da wir die Schüler selbst nicht zu Rednern bilden wollen, die ästhetische Seite der Beredsamkeit aber an den Mustern des Cicero und Demosthenes gezeigt werden mufs, so sind auch die rhetorischen Schriften Ciceros von zweifelhaftem didaktischen Wert. Livius und Tacitus, — der letztere in denjenigen Partieen, welche das vaterländische Interesse mit dem an der antiken Kultur verknüpfen, — die Germania also und die Römerkämpfe in Deutschland, werden mir zum Hauptstoff der lateinischen Lektüre in den Sekunden und in der Prima. Von Cicero bleiben nur die leichteren Reden für die Sekunda als Vorschule für den Demosthenes, für die Prima aber ausgewählte Abschnitte aus *de natura deorum* und *Somnium Scipionis* übrig.[1] Kurz schon unter diesem Gesichtspunkt wird Raum, Luft und Licht in Obersekunda und Prima für gehaltvollere und notwendigere Dinge. Die Möglichkeit einer höheren Einheitsschule tritt immer deutlicher in Sicht.

Ehe ich aber diese Gedanken weiterspinne, und zum Schlufs kurz auf die Stellung des grammatischen Unterrichts in den verschiedenen Sprachen eingehe, eine kurze Bemerkung über die Geographie als Lehrgegenstand. Derselbe ist mir von der allerhöchsten Bedeutung, und ich bin wiederholt für ihn mit aller Entschiedenheit eingetreten. So noch jüngst vor dem Erscheinen des neuen Prüfungsreglements für die Kandidaten des höheren Schulamts. Dafs die Geographie, wie nunmehr geschehen ist, in das volle Recht eines allen übrigen ebenbürtigen Hauptfaches eingesetzt

1) Aphorismen zur Theorie eines Lehrplans betr. die Klassenlektüre der Gymnasialprima; s. Abhandlungen Bd. II.

werde, dafür hatte ich mich gutachtlich mit allem Nachdruck ausgesprochen. Dennoch sind wir auch hier in Gefahr, Unterrichtsprinzipien in Disziplinen zu verwandeln. Die Geographie ist ihrem Wesen nach assoziierende Wissenschaft, und eben dies bestimmt ihre eigentümliche didaktische Bedeutung und Stellung. Diese wird sie am fruchtbarsten dann behaupten, wenn sie einerseits sich selbst vor jeder Auflösung in Spezialdisziplinen hütet, anderseits ihre Mittelstellung zwischen der Natur- und Geschichtswissenschaft zur Verknüpfung nach beiden Seiten verwendet. Hat auf den beiden unteren Stufen (VI und V) eine recht planmäfsige Grundlegung stattgefunden zuerst durch eine aus heimatkundlichen Anschauungen gewonnene Festlegung der geographischen Grundbegriffe, sodann durch eine einfache Beschreibung der Erdoberfläche, im besonderen unseres Erdteiles und Heimatlandes, so würden auf den folgenden Stufen jene früher gewonnenen Anschauungen und Bilder wohl stets erneuert werden müssen; es liefse sich aber sehr wohl zugleich eine Verbindung des geographischen und naturkundlichen Unterrichts herstellen, wenn etwa das, was die bekannten wissenschaftlichen Elementarbücher der Geologie und physikalischen Geographie von Geikie in gemeinfafslicher Weise vorführen, in den beiden Halbjahren der Quarta behandelt würde, und ebenso im ersten Semester der Tertia ein Durchblick durch die Pflanzengeographie im Sinne von A. Kirchhoff.[1] Auf den übrigen Stufen würde die Geographie in Verbindung mit dem Geschichtsunterricht wiederkehren, sei es durch Aufdeckung und anschauliche Behandlung der geographischen Schauplätze bei allen Anlässen jedes Unterrichts, sei es durch Betrachtungen besonderer Art, wie etwa desjenigen, was auf der Stufe der Zusammenfassung aus dem Völkerverkehr und der Handelsgeographie für die Schule verwertbar ist. In Prima endlich würde die Geographie in Gestalt der mathematischen Geographie noch einmal als naturwissenschaftlich-mathematische Disziplin auftreten in Übereinstimmung mit der sonstigen Arbeit systematischer Zusammenfassung, welche dieser obersten Stufe vornehmlich zufallen sollte. Sind nur alle Lehrer mit lebendigem geographischem Sinn erfüllt, so wird bei einer allgemeinen Anwendung des geographischen Unterrichtsprinzips bei weitem mehr herauskommen, als die äufserst dürftige Nomenklatur, die jetzt trotz der Beibehaltung von geographischen Lektionen und Repetitionen bei den Maturitätsprüfungen zum Vorschein gelangt.

1) Pflanzengeographie nebst einer physiologischen Einleitung (III. Kursus der Schulbotanik) von A. Kirchhoff, Halle 1865. — Vergl. zu dem oben Gesagten auch Matzat, Methodik des geographischen Unterrichts, S. 134, der ein Wort Pestalozzis citiert: „Die Anfangsgründe der Geographie vermischen sich lange mit den Anfangsgründen der Zoologie, Mineralogie und Botanik.“

Ich wende mich zum Schlufs dem Betrieb der Sprachen an sich zu und kann mich nach allen voraufgegangenen Erörterungen kurz fassen. Wir treiben fremde Sprachen zur Mehrung unserer eigenen, angeborenen Sprachkraft und damit auch zur Steigerung unserer Gesamtbildung. Das geschieht am fruchtbarsten durch das Mittel derjenigen Sprachen, die an sich am vollkommensten sind und die vollkommensten litterarischen Erzeugnisse hervorgebracht haben. Das ist unter den toten Sprachen die griechische, unter den lebenden aufser der deutschen Sprache die englische. Die griechische Sprache stellt durch anschaulichste Formenplastik, durch den wunderbaren Reichtum, und die unübertreffliche Feinheit ihrer Syntax, sowie durch das universellste Ausdrucksvermögen den Typus einer vollendeten Sprache dar. Dazu kommt, dafs ihre Erzeugnisse Zeugnis der gröfsten Volksbegabung sind, welche jemals vorhanden war, dafs sie die originalste und gemeinsame Quelle der gesamten modernen Bildung bilden, endlich eine innere Wesenverwandtschaft hellenischen und deutschen Geistes für jeden Kundigen aufdecken, so dafs der Deutsche überall hier seine eigene Natur wiedererkennt.

Was die englische Sprache betrifft, so lasse ich Wilhelm Schrader reden. Er sagt in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre (S. 476): „Die englische Sprache heimelt uns wegen ihrer Verwandtschaft mit der deutschen mehr an und eröffnet ohne Frage den Zugang zu einer Litteratur, die einen ungleich höheren Wert besitzt und auch zur Ausbildung unserer neueren Dichtkunst, wie unserer Denkweise überhaupt in einer viel innigeren Beziehung steht als das Französische.“ — Und S. 488: „Die englische Sprache begegnet in der Regel auf unseren Anstalten einer gröfseren Gunst als die französische. Die Gründe hierfür liegen teils in der Vortrefflichkeit der englischen Litteratur, teils in der Verwandtschaft der deutschen und englischen Sprache, zum Teil auch wohl in einer inneren Gleichartigkeit der Gedanken- und Gefühlswelt, welche als eine Erbschaft der Stammesgemeinschaft sich in weiten Kreisen des geistigen Lebens bemerkbar macht.“ — So angesehen, könnte der Betrieb der griechischen und der englischen Sprache neben der Muttersprache zu genügen scheinen. Aber, nachdem einmal nach dem Gange der geschichtlichen Entwicklung die griechische Bildung an die moderne Welt durch Vermittlung der römischen gelangt ist, und unsere ganze moderne Kultur samt den modernen fremden Sprachen selbst auf dieser vermittelnden Kultur ruhen, so wird ein solcher Durchgang durch die lateinische Sprache und Litteratur auch unterrichtlich notwendig. Und da wiederum das Französische als romanische Sprache dieser vermittelnden römisch-lateinischen Kultur näher steht, als das Englische, so wird das Französische eine naturgemäfse Propädeutik für

das Englische abgeben. Denn dieses hat als „eine durchaus unphonetische Sprache“ wegen seiner Aussprache und Orthographie eine derartige Vorschule sehr nötig. — Nun wissen wir sehr wohl, daſs diese wenigen allgemeinen Behauptungen dem Umfang und der Tragweite der damit zusammenhängenden Fragen wenig genügen können. Aber mir ist es für mein Thema auch nur um einige Folgerungen zu thun. Es ist nur aus der äuſserlichen Entwicklung unserer Gelehrtenschule aus der alten Lateinschule, welche die damalige Gelehrten-Verkehrssprache zu lehren hatte, erklärlich, daſs das Lateinische in ihnen von vornherein ein so starkes Übergewicht über das Griechische erhalten hat; und ebenso hat die moderne Schule nur aus praktischen Rücksichten im Hinblick auf die einst überragende Bedeutung des Französischen als der allgemeinsten Verkehrssprache dem Französischen auch im Unterricht den Vorrang vor dem Englischen verschafft. Diese äuſseren Gründe sind für die Gegenwart nicht mehr bestimmend; vielmehr sind wir durch unsere ganz eigene geschichtliche Entwicklung, die vor allem in unserer neueren Litteratur zum Ausdruck kommt, zur hellenischen und englischen Bildung in ein viel näheres und innerlicheres Verhältnis getreten, als zur römischen und französischen.[1] Es würde demnach zunächst mit mehr innerem Recht gefordert werden können, daſs die propädeutisch betriebenen Sprachen allmählich ein wenig hinter jene Hauptsprachen zurücktreten, das Lateinische also hinter das Griechische, das Französische hinter das Englische, kämen nicht andere Erwägungen hinzu. Der gesamte fremdsprachliche Unterricht kann, ja muſs als ein einheitlicher angesehen werden, etwa wie der naturkundliche durch das ganze Gymnasium hindurch eine Einheit bilden sollte, mag er Botanik, Zoologie, Physik oder Chemie heiſsen. Dann sind die einzelnen Schulsprachen nur dienende Glieder dieser groſsen Einheit. Ist es nun notwendig, daſs sie alle in gleicher Weise dieselben Verrichtungen übernehmen? Ist es nicht denkbar oder geradezu naturgemäſs, daſs sie sich in die gemeinsame Arbeit zu teilen suchen? Teilweise ist das schon thatsächlich der Fall. Von der Übung im Griechisch-Sprechen und vom griechischen Aufsatz sehen wir schon jetzt ab; mit Recht hat die neueste Organisation vom Jahre 1882 das Schwergewicht im Griechischen auf die Übertragung in das Deutsche, d. h. auf die Lektüre gelegt, also auf Vertiefung in die Litteraturerzeugnisse, welche den Betrieb der Grammatik ja nicht aufhebt, vielmehr ohne eine feste grammatische Grundlegung gar nicht möglich ist.

1) Über dieses innere Verhältnis unserer neuen deutschen Geistesentwicklung zur Beschäftigung mit der hellenischen Welt vergleiche man W. Scherer, Geschichte der deutschen Litteratur, S. 452 ff.

In dasselbe Verhältnis möchten wir das Englische zu dem Französischen setzen.

Nur den lebenden Sprachen und hier der länger gepflegten und leichteren französischen möchten wir die Übungen im Sprechen zuweisen, soweit diese Übungen die Anregung zu einer einigermaſsen freieren Bewegung in einem fremden Sprachidiom bedeuten; nur der Muttersprache den Aufsatz vorbehalten; denn allein in dieser kann für den Schüler ein inneres Bedürfnis vorliegen, sich über etwas eingehender auszusprechen. Ohne solches aber ist ein Aufsatz mechanische Niet- und Klempnerarbeit auf dem Gebiet der Sprache. Fällt aber der lateinische Aufsatz und das lateinische Sprechen, so kann dieser Sprache dasjenige voll zukommen, was hier am einfachsten und intensivsten getrieben werden kann, weil sie das beste Material dafür bietet, nämlich die vergleichende Stilistik, welche eine ungekünstelte, aber sorgsam abgewogene und durchdachte Umsetzung eines guten deutschen Sprachstücks in ein gutes lateinisches zur höchsten Aufgabe macht; solche Übung dient durch die fruchtbare Wechselwirkung, in welche sie Muttersprache und fremde Sprachen setzt, beiden in gleicher Weise, ja vielleicht der Muttersprache am meisten durch Pflege des Sprachgefühls für ihre Eigenart. So bleibt die lateinische Sprache die Hauptsprache auch des neuen Gymnasiums, geht der französischen grundlegend voraus, begleitet am längsten als fremdes Sprachmaterial die Muttersprache, kann, weil am längsten betrieben, auch am leichtesten die grammatische Zucht übergehen lassen in stilistische Übung, pflegt dazu die Übertragung aus dem Deutschen am ausgedehntesten und bringt es schlieſslich zu stilistischen Leistungen, die schwieriger und bei weitem bildender sind, als der lateinische Aufsatz und doch bei weitem weniger zeitraubend, als dieser. Wenn aber das sogenannte Extemporale, die drückendste auf dem Schüler liegende Last, in den Hintergrund, wenn auch nicht völlig in den Ruhestand tritt, der lateinische Aufsatz und die Übungen im Lateinisch-Sprechen oder vielmehr Radebrechen fallen[1], die lateinische Lektüre in der oben ausgeführten Weise wesentlich vereinfacht wird, weil sie ja vornehmlich dieser in Wegfall kommenden Dinge wegen getrieben wurde, auch an sich didaktisch minder fruchtbar ist, so können von Sekunda ab im Lateinischen zwei wöchentliche Stunden sehr wohl entbehrt werden, welche ich in der Einheitsschule einem auf rasche Einführung in eine gehaltvolle Lektüre gerich-

1) Solange es besteht, sagen wir mit L. Döderlein: „Und wäre das Lateinschreiben und Lateinsprechen wirklich nichts anderes als ein Zopf, so würde es doch wenigstens die Ehre fordern, diesen Zopf, so lange man ihn an sich trägt, fein sauber zu halten und dem Ideal eines Zopfes möglichst nahe zu bringen.“

teten Betriebe des Englischen zuweise. Um zusammenzufassen, wiederhole ich, was ich auf der ersten Versammlung in Hannover zu sagen mir erlaubt habe: „Jede der in den höheren Schulen betriebenen Sprachen hat ein besonderes *χάρισμα* und demgemäſs auch eine besondere Aufgabe in dem Unterricht zu pflegen und im Vergleich zu den übrigen gemeinsamen Aufgaben in den Vordergrund zu stellen. Und da fällt der lateinischen Sprache vorzugsweise die Pflege des logischen Elements und die grammatisch-stilistische Seite, der griechischen vorzugsweise die Pflege des ästhetischen Elements und die Einführung in Form und Gehalt der Lektüre, den neueren Sprachen vorzugsweise die Pflege der praktischen Seite, das Sprechen, der Muttersprache aber alle diese Punkte in gleicher Weise und im besonderen die freiere Bewegung im schriftlichen Ausdruck, der Aufsatz, zu. Wird so das Schwergewicht der Arbeit unter Festhaltung der gemeinsamen Aufgaben auf die verschiedenen Sprachen verteilt, so liegt darin eines der wesentlichsten Mittel einer Entlastung.“ [1]

1) Vergl. hierzu E. Laas, die Pädagogik des Joh. Sturm, Berlin 1872, eine Arbeit, deren Schluſsgedanken sich, wie ich bei erneuter Einsicht in die Schrift nachträglich erst gesehen habe, mit den hier gegebenen Erörterungen vielfach berühren. Laas sagt daselbst S. 112: „Für unsere Zeit ergiebt sich eine leicht ersichtliche Veränderung. Wer heute noch mit Melanchthon der Ansicht ist, daſs eine gewisse Herrschaft über Gedanken und Sprache ein wesentliches Ziel des höheren Jugendunterrichts sei, wird, wenn er seine pädagogischen Forderungen in ebenso vorwurfsfreier Verbindung mit den Zuständen der Zeit halten will, wie der Humanismus, notwendigerweise wünschen müssen, daſs der Jüngling durch die Schule in den Stand gesetzt werde, in der neuhochdeutschen Schriftsprache sich *„dilucide, perspicue, apposite“* auszudrücken, daſs Melanchthons verständige und maſsvolle Rhethorik auf diese Sprachen übertragen werde. Denn diese ist es heute, *qua publice utimur.*“

„Welche Erlösung von unerträglichen Fesseln! Wieviel Zeit und Kraft wird dadurch frei und anderweitig verwertbar, wenn unsere Kinder es nicht mehr nötig haben zu lernen, wie sie in einer nur in Büchern lebenden, fremden Sprachen ihre Gedanken klar, sachgemäſs und übersichtlich explizieren sollen, wenn sie es dürfen in der gegenwärtig uns umrauschenden, frischen und triebkräftigen Muttersprache! Wie wird es ihnen nun leicht sein, die *„vera imitatio“* zu üben, die nur möglich schien in der Sprache, wo wir Ansehen und Gewalt über die Worte haben, die gröſste Kenntnis derselben oder wenigstens die Gewiſsheit, daſs unsere Freiheit noch nicht Gesetzlosigkeit werde! Ohne Zweifel ist das die Muttersprache! Der lateinische Aufsatz wird demnach fallen zu lassen sein.“ — Laas bekennt in einer Anmerkung, in diesem Punkte seine Ansicht geändert zu haben, da er früher (in dem Buch „Der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten“, S. 39) sich entschieden für Beibehaltung der lateinischen Aufsätze ausgesprochen hatte. Auch ich habe früher zu den entschiedenen Vertretern des lateinischen Aufsatzes gehört, aber in neuester Zeit mehrfach die Wahrnehmung gemacht, nicht nur, daſs auch auf streng philologischer Seite zugestanden wird, das Lateinische könne sehr wohl einige Be-

Nur einen Einwurf, den scheinbar gewichtigsten, den man mir am häufigsten entgegenhalten wird, berühre ich: es gehe damit dem Ganzen der grofse, starke Tragbalken verloren, der das Gebäude zusammengehalten habe, und damit weiter dann auch die innere Einheit. Die sogenannte Einheitsschule werde sonach gerade das Gegenteil einer Einheitsschule. Ich antworte: eine Einheit, die man nicht hat, kann nicht verloren gehen; dafs aber der Atomismus unserer jetzigen höheren Schule keine Einheit hat, dies haben meine langen, voraufgehenden Erörterungen vornehmlich nachweisen wollen. Ferner: ein langer Balken schafft allein niemals einen einheitlichen Bau, sondern ein wohlgeordnetes, ineinander greifendes Gefüge vieler Balken von richtigem Verhältnis zu einander, ein Gefüge, das vor allem auch seinen nächsten Zweck erfüllt, eine behagliche Wohnstätte zu schaffen. Das Zentrum ist überhaupt nicht mit einer einzelnen Disziplin gegeben, sondern in dem Gemüt des Schülers, dafs ich in demselben diejenigen Kräfte pflege und nähre, welche hier von vornherein mitgebracht und am tiefsten eingesenkt ruhen, bei rechter Entwicklung auch die stärkste Macht werden, alle Stoffe und andere aus ihnen zu gewinnende Kräfte zu verbinden und zusammenzuhalten. Dafs dies das Heimatgefühl ist im religiösen und im engeren Sinne, dieser Grundgedanke hat sich durch meine ganzen voraufgehenden Darlegungen gezogen. In die Pflege religiöser Gesinnung, sowie eines reinen kräftigen Nationalgefühls setze ich die Hauptaufgabe der künftgen Einheitsschule, nicht so dafs der deutsche Unterricht oder die deutschen Lehrstunden zum Zentrum gemacht, oder gar vermehrt werden sollten, also nicht in dem Sinne der Vorschläge von Paulsen und Burdach, so vieles auch in den Ausführungen des letzteren mir äufserst sympathisch ist und bedeutsam erscheint, sondern in dem Sinne der Betrachtungen Rudolf Hildebrands, in dem mit Herzblut geschriebenen Buche „vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Bildung und Erziehung überhaupt.“ (3. Aufl. 1887.) Wir deutschen Schulmeister sind auch darin ein eigentümliches Völkchen, dafs wir dieses köstliche Buch ziemlich ausnahmslos und in vollsten Tönen rühmen und preisen, ihm auch gestatten, nach zehn Jahren in zweiter, und nach zwanzig Jahren in dritter Auflage zu erscheinen, im übrigen aber um seine Mahnungen uns nicht grofs kümmern, vielmehr die Grammatik der deutschen Muttersprache mit Pauken und Trompeten als neue akademische

schränkungen ertragen, sondern auch, dafs die Zahl der Verteidiger des lateinischen Aufsatzes sich mindert, und die bekannte Erklärung, „mit dem lateinischen Aufsatz steht und fällt das humanistische Gymnasium“, mehr und mehr als eine Übertreibung anerkannt wird.

Disziplin in demselben Augenblick einführen, wo er in den allerstärksten Ausdrücken davor warnt, wenn er z. B. sagt: „der blofs grammatische Unterricht wird selbst in der Hand eines gewissenhaften Lehrers bekanntlich zum Trockensten, was es giebt, wird sogar gern, was man sterbenslangweilig nennt, so dafs man von begabten Schülern geradezu auch Worte des Abscheus darüber hören kann.“

Warum die Einheitsschule die Pflege des Zeichnens auch bis in die obersten Klassenstufen hinauf verlangen mufs, wird der zweitfolgende Vortrag eingehend erörtern. Ich beschränke mich deshalb auf folgende drei Gründe, bei denen ich die gegenwärtigen Zustände des hier dem Realgymnasium gegenüber in offenbarem Nachteil befindlichen Gymnasiums im Auge habe. 1) Weil wir die Pflege und Bildung der Anschauung vernachlässigen und uns einseitig auf Bildung der Abstraktion und des Denkens legen, bilden wir auch dieses nicht genügend aus, sondern entlassen allzuhäufig Schüler, welche nur noch durch den Kneifer sehen können oder sehen zu können sich einbilden, aber auch zu scharfem und logischem Urteil immer ungeschickter und unfähiger werden. 2) Kein einziger Unterrichtsgegenstand kann ohne sorgsamste Pflege der Anschauung fruchtbar betrieben werden, weder diejenigen, die geradezu auf Anschauung gegründet sind, wie die Geometrie, Naturlehre, Geographie, noch alles, was mit der Einführung in die geschichtliche und selbst in die abstrakte Welt zusammenhängt; denn das Vermögen und die Kunst unsinnlicher Anschauung setzt das Vermögen sinnlicher Anschauung voraus. Gerade auch die Beschäftigung mit der Kultur der Hellenen, d. h. desjenigen Volkes, welches die Kunst des Sehens bis zu einem stereoskopischen Sehen am vollendetsten verstanden, geübt und in allen seinen Werken, auch in den Litteratur-Erzeugnissen, am fruchtbarsten verwendet hat, nötigt uns die bisherige, unglaubliche Vernachlässigung der Pflege dieser Kunst des Sehens endlich einmal wieder gut zu machen. 3) Endlich ist das Zeichnen die einzige Gelegenheit, der ausschliefslich geistigen Beschäftigung des jetzigen Gymnasiums ein Gegengewicht nach der Seite der praktischen Übung entgegenzustellen, und nicht nur den Geist, sondern auch Auge und Hand, die beiden wichtigsten äufseren Organe unserer Gesamtbildung, in real-idealster Weise bildend zu beschäftigen.

Einen vollständigen Lektionsplan der höheren Einheitsschule aufzustellen, unterlasse ich. Man wird einem solchen erst am Schlufs dieser Verhandlungen, nachdem die Einzelansichten sich gegenseitig berichtigt und geklärt haben werden, näher treten können; der schliefslichen Feststellung vollends werden noch viele mündliche und schriftliche Verhandlungen voraufgehen müssen. Man wird dann hoffentlich auch dahin gelangen, einzu-

sehen, daſs die übliche Art der Stundenverteilung nur eine Versuchung mehr ist zur atomistischen Unterrichtsbehandlung. Ebenso, wie es nicht statthaft sein sollte, innerhalb eines sprachlichen Gegenstandes eine Scheidung zu machen nach Stunden für Lektüre und Grammatik, für schriftliche und für mündliche Übungen, sondern wie dieselben in freiem Wechsel und möglichst häufiger Verbindung auftreten müſsten, so sollte man auch in Zukunft nicht sagen: 9 lateinische und 2 deutsche Stunden in Sexta, sondern: 11 lateinisch-deutsche Stunden, von denen 2 den deutschen Lesestoff zum Mittelpunkt machen mögen. Man sollte in Prima nicht von 4 mathematischen und 2 physikalischen Stunden reden, sondern von 6 mathematisch-physikalischen, um die enge Verbindung beider Disziplinen von vornherein zu empfehlen. Und ebenso wäre in den unteren und mittleren Klassen bei den geographisch-naturkundlichen Stunden zu verfahren (s. oben S. 111 f.). Oder auch ein Wechsel mit den Stoffen z. B. zwischen Geographie und Naturlehre, Geographie und Geschichte, Mathematik und Physik u. s. w. nach Tertialen, Quartalen, selbst nach Monaten kann für eine rechte Konzentration zu erheblicher Entlastung der Schüler sich heilsam erweisen. Der Wochen-Stundentabelle endlich, die jetzt sehr gewöhnlich ganz äuſserlich und oft rein mechanisch hergestellt wird, lieſse sich eine organische Gestalt geben, wenn man die Mahnung Herbarts beachten wollte, wenn er sagt (Pädag. Schr. I, S. 132 Anm.): „Ich kann mich der Frage nicht erwehren, wie es in den Köpfen der Schüler vorgehen möge, die an einem Morgen durch eine Reihe heterogener Lektionen hindurchgetrieben werden, deren jede sich am folgenden Tage mit dem gleichen Glockenschlage wiederholt und fortsetzt. Sollten diese Schüler wohl die verschiedenen Gedankenfäden, welche da gesponnen werden, untereinander und mit denen der Erholungsstunden in Verbindung bringen. Es giebt Erzieher und Lehrer, die das mit einem wunderbaren Vertrauen voraussetzen und deshalb weiter nicht bekümmert sind.“ — Nicht zunächst in der äuſserlichen Abgrenzung von Stunden für die einzelnen Fächer, sondern in der Herbeiführung einer möglichst naturgemäſsen, intensiven und organischen Konzentration liegt die Möglichkeit der Einheitschule, und wer diese will, muſs zunächst auf jenes Ziel, als die erste und notwendigste Voraussetzung hinarbeiten. — Denen aber, die doch gern eine Abrechnung schwarz auf weiſs vor sich haben, sei in Erinnerung gebracht: daſs eine Verkürzung des Lateinischen um 2 wöchentliche Stunden von IIb die 2 wöchentlichen Stunden für das Englische verschafft hat, und ebenso die Herabsetzung der 3 Stunden Geschichte und Geographie auf 2 Stunden von eben jener Klasse die Möglichkeit giebt, das Zeichnen in diesen Klassen mit je 1 Stunde fortzusetzen. — In den Tertien brauche ich 2 Stunden

für das Zeichnen, die mir das Lateinische abtritt, solange jene den Konfirmanden-Unterricht betreffende Voraussetzung (S. 95) noch nicht zutrifft. Dafür verstärke ich das Lateinische in IV und V um je 1 Stunde und setze es wieder auf 10 Stunden, die mir das Französische giebt. Denn wie ich noch niemand bis jetzt gefunden habe, der die Vermehrung der fraglichen Stunden auf 4 oder 5 Stunden für einen Gewinn angesehen hätte, so halte auch ich diese Maßsnahme der Reorganisation für keine Verbesserung. Indem ich also das Französische in V und VI auf 3 wöchentliche Stunden herabsetze, gewinne ich in IV noch 1 Stunde für Verstärkung des geschichtlichen und geographischen Unterrichts.

Auch die meisten unserer Lehrbücher und Leitfäden werden eine andere Gestalt erhalten müssen, die Lehrer selbst aber eine andere oder vielmehr erst eine wirkliche praktische Vorbildung. Auch auf diese Frage gehe ich hier nicht ein, nachdem ich seit Jahren nicht müde geworden bin, in Wort und Schrift auf die Notwendigkeit einer besseren pädagogischen und didaktischen Vorbildung der Lehrer hinzuweisen. Die Einheitsschule setzt auch eine Lehrereinheit voraus, und diese ist nur zu gewinnen durch ein einheitliches Zurückgehen auf einheitliche grofse didaktische Prinzipien. Dafs es daran bis jetzt im höheren Schulwesen allzusehr gefehlt hat, ist vielleicht der Hauptschade in demselben, aus dem alle anderen Schäden abzuleiten sind.

Um aber nicht mit Gedanken zu schliefsen, welche die Möglichkeit der Einheitsschule in eine allzu weite Ferne zu rücken scheinen, sondern damit ein klares Gefühl von ihrer Notwendigkeit uns recht gegenwärtig bleibe, und uns treibe, schon jetzt an ihrer Verwirklichung dadurch zu arbeiten, dafs wir die Voraussetzungen ihrer Möglichkeit zu schaffen uns auf alle Weise bemühen, gebe ich zum Schlufs noch einmal Rudolf Hildebrand das Wort. — Er sagt in der neuesten Auflage seines oft erwähnten Buches (S. 265) zunächst ohne direkte Beziehung auf Gymnasien und Realgymnasien, aber so, dafs wir dieselbe für unsere Zwecke entnehmen können: „Wer die Verhältnisse und Zustände unserer Geisteswelt und alles dessen, was daran hängt, und es ist eben wirklich alles, unbefangen und parteilos beobachtet, der mufs wohl sehen und sagen, dafs das Heil unserer Zukunft davon abhängt, dafs die beiden Richtungen des begrifflichen und lebendigen, des abstrakten und des konkreten Denkens ihren Gegensatz aufheben, zusammen arbeiten lernen und sich auf einer Linie zu einem Ziel zusammenfinden; und wenn oben einmal das Ziel so bezeichnet wurde, dafs wir durch einen gesunden Realismus hindurch wieder zu einem gesunden Idealismus kommen, der uns im kleinen und grofsen Leben so schmerzlich fehlt, so möchte ich das Ziel noch lieber und schärfer

bezeichnen als eine Ineinssetzung von Realismus und Idealismus, also als eine Überwindung der Trennung und des Unterschiedes beider: wo das getroffen wird, da geht die grofse Lebenslinie alles unseres Strebens von selber zugleich vorwärts und aufwärts." — Diese eine grofse Lebenslinie wird uns dann aber auch dahin führen, wieder mehr direkte und innigere Fühlung mit der heimatlichen und vaterländische Welt zu gewinnen, die Beziehung auf diese zu dem einen Mittelpunkt unseres Unterrichts zu machen, wie das Heimischwerden in dem Gottesreich zu dem andern, und so die wahre, volle und höchste **Lebensgemeinschaft** herzustellen, in der das Gemüt und innerste Leben des Schülers mit dem höchsten seines Volkes, der Menschheit, und der Gotteswelt sich im Einklang weifs. Dann wird die höhere Schule den neuen grofsen Aufgaben gerecht zu werden im stande sein, die eine neue Zeit immer gebieterischer an sie stellt.

4. Die Arten der höheren Schulen.[1]

Sind die heute bestehenden Arten der höheren Schulen in ihrer gegenwärtigen Sonderung beizubehalten oder empfiehlt sich eine Verschmelzung von

a) Gymnasium und Realgymnasium,

b) Real-Gymnasium und Oberrealschule?[2]

1) Lehrproben Heft 26, S. 101 ff.

2) Diese Frage war die erste der 14 Fragen, welche der bekannten im Dezember 1890 in Berlin tagenden Schulkonferenz zur Beantwortung vorgelegt waren. Zum ersten Berichterstatter war der Verfasser des vorstehenden Berichts, zu Mitberichterstattern die Herren Provinzialschulrat Dr. Deiters-Koblenz, Realgymnasial-Direktor Dr. Schauenburg-Krefeld, Oberrealschul-Direktor Dr. Fiedler-Breslau bestellt worden. Die Frage 1 berührte sich vielfach und nahe mit den Fragen

2. Läſst sich für die bestehenden drei Schularten (gymnasiale, realgymnasiale, lateinlose) oder für zwei derselben ein gemeinsamer Unterbau herstellen? Empfiehlt es sich für den letzteren Fall
 a) die zur Zeit schon für die drei unteren Klassen des Gymnasiums und Realgymnasiums bestehende Gemeinsamkeit bis zur Unter-Sekunda (inkl.) auszudehnen, während von Ober-Sekunda aufwärts der Lehrplan der Oberrealschule eintritt?
 (Verbindung des Realgymnasiums mit dem Gymnasium.)
 b) oder das Latein an dem Realgymnasium bis zur IIIb hinaufzuschieben und die drei lateinlosen unteren Klassen zu einer höheren Bürgerschule aufwärts zu ergänzen?
3. Empfiehlt es sich, im Lehrplan der Gymnasien die den alten Sprachen gewidmete Stundenzahl einzuschränken und es so zu ermöglichen, daſs die Unterrichtsstunden in den drei unteren Klassen herabgesetzt, das Englische fakultativ eingeführt und das Zeichnen über IV hinaus obligatorisch gemacht wird?
 Ist mit jener Einschränkung zugleich der lateinische Aufsatz als Zielleistung und die griechische schriftliche Versetzungsarbeit für Prima in Wegfall zu bringen?
4. Empfiehlt es sich, im Lehrplan der Realgymnasien die im Jahre 1882 angeordnete Verstärkung des Latein beizubehalten oder ist eine Verminderung desselben und eine Herabsetzung der Gesamtstundenzahl, insbesondere in den unteren Klassen, herbeizuführen?

Die zu dieser ganzen Fragengruppe aufgestellten Leitsätze und Thesen waren so zahlreich und so durcheinander — oder auch gegeneinander — laufend, daſs zur Vereinfachung der Arbeit beschlossen wurde, die ganze Gruppe der Fragen 1—4 gemeinschaftlich zu behandeln, die Fragen 2—4 aber zuerst zu erörtern und mit der Frage 1,

Leitsätze und Thesen.

1. Die Hauptschäden in dem gegenwärtigen Zustande unseres höheren Schulwesens laufen darauf hinaus, daſs sowohl den einzelnen Schulgattungen (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule, lateinlose höhere Bürgerschule) wie der Anordnung derselben zu einer Gesamtheit der Charakter des Organischen fehlt.

2. Reformen in der Anordnung (dem System) der höheren Schulen sind verfrüht und unfruchtbar, wenn nicht gleichzeitig damit verbunden werden Reformen in der inneren Organisation der verschiedenen Schulgattungen.

3. Für die Art dieser inneren Reorganisation ist maſsgebend in erster Linie die Rücksicht auf die besonderen eigentümlichen Ziele jeder einzelnen Schulgattung, sodann aber auch die Rücksicht auf die allen Pflegestätten einer höheren Bildung gemeinsamen Aufgaben.

4. Die Erkenntnis der allen Arten der höheren Schulen gemeinsamen Mängel, sowie der besonderen jeder einzelnen Gattung, sodann die eben bezeichneten beiden Rücksichten fordern dazu auf, ein organisches System der höheren Schulen auf dem Wege einer Annäherung und Angleichung so herzustellen, daſs einerseits ihre gegenwärtige allzu scharfe Sonderung wesentlich gemildert, anderseits, ohne eingreifende Verschmelzungen zu bewirken, die Eigentümlichkeit der beiden Hauptrichtungen (der gymnasialen und realistischen Bildung) erhalten werde.

5. Ein allen Arten der höheren Schulen gemeinsamer Mangel ist der, daſs der Unterricht, zu wenig besorgt um einen organischen Anschluſs an die voraufgegangene Arbeit der Volksschule und zu wenig bedacht auf eine ausreichende und zweckmäſsige Grundlegung für die gesamte nachfolgende Arbeit, mit dem Betrieb des fremdsprachlichen Unterrichts zu früh einsetzt.

als der allgemeinsten, die zugleich die Ergebnisse der früheren zu verwerten haben werde, zu schlieſsen. So kam der vorstehende Bericht in seiner ursprünglichen Anordnung und Ausdehnung nicht zur Verwendung; ich suchte die hier niedergelegten Gedanken in der Debatte zu Frage 2 und 3 zur Geltung zu bringen und begnügte mich, bei der schlieſslichen Berichterstattung zu Frage 1 mit der Darlegung der Hauptergebnisse meiner Auffassung. So glaube ich berechtigt zu sein, ohne mich einer Indiskretion schuldig zu machen, diesen nicht gehaltenen Vortrag hier zum Abdruck zu bringen; ich thue es auch, um Miſsverständnissen zu begegnen, die sich an meine Gedankenreihe gehängt haben, endlich, weil ich meinen Standpunkt für denjenigen halte, der das Ergebnis, ein Votum gegen das Fortbestehen der Realgymnasien, in der für dieselben versöhnlichsten Weise zum Ausdruck bringt.

These I. Es ist den Anstalten mit 9jährigem Lehrgang noch **eine** Klasse für die Arbeit einer ausreichenderen elementaren Grundlegung hinzuzufügen. Dieser neuen Klasse ist der Name Sexta zu lassen, dafür aber die IV in 2 Klassen (IV inf. und IV sup.) zu teilen.

These II. Der fremdsprachliche Unterricht hat in allen höheren Schulen erst mit der vorletzten Klasse zu beginnen.

6. Notwendige, bez. mögliche Änderungen in der gegenwärtigen Verfassung der **Gymnasien**, soweit sie der oben N. 4 geforderten Annäherung oder Ausgleichung förderlich sein können:

a. Das Gymnasium läfst eines der wertvollsten Bildungsmittel verkümmern, dessen sich die übrigen höheren Schulen vor ihm erfreuen, den Zeichenunterricht. Derselbe ist zur Bildung und Übung des äufseren und inneren Sehens, des Geschmacks und Kunstgefühls, endlich einer technischen Fertigkeit der Hand gerade für die Gymnasien und gerade auch für die mittleren und oberen Klassen derselben als Gegengewicht gegen eine einseitige Pflege der Abstraktion unentbehrlich.

These III. Das Zeichnen ist im Gymnasium auf allen Klassenstufen mit je zwei obligatorischen Stunden wöchentlich anzusetzen.

b. Die Stellung des Lateinischen im Gymnasium, besonders in seinem Verhältnis zum Griechischen, aber auch zu den neueren Sprachen, ist eine andere geworden, bez. mufs eine andere werden. Dieser veränderten Stellung ist durch Verringerung der Ziele und Vereinfachung der Unterrichtsarbeit (Beseitigung der einseitig-grammatischen Behandlung, der Extemporalnot, der Übungen im Lateinisch-Sprechen, des lateinischen Aufsatzes in der Maturitätsprüfung; durchgreifende Sichtung der Lektüre) Rechnung zu tragen; sie ist äufserlich in der Stundenzahl und Stundenverteilung zum Ausdruck zu bringen.

These IV. Das Lateinische im Gymnasium kann zu gunsten anderer Disziplinen eine Beschränkung erleiden; dem Griechischen mufs in den oberen G.-Klassen mehr und mehr das Schwergewicht zufallen. Der fakultative Unterricht im Englischen ist in denselben zuzulassen.

c. Der Gefahr, welche für den Gymnasialschüler durch eine einseitige Berücksichtigung des Altertums und der antiken Bildungsstoffe entstehen

kann, ist zu begegnen durch eine derartige innere Organisation der Lehrstoffe, dafs eine gröfsere Vertiefung in die Welt von Heimat und Vaterland, sowie in das Leben der Gegenwart gesichert ist.

d. Wofern andere Rücksichten (sozialer, volkswirtschaftlicher Art) es erfordern sollten, einen gemeinsamen Unterbau aller höheren Schularten herzustellen (s. Anhang A.), so würde das Gymnasium auch dann seiner eigentlichen Aufgabe noch nicht untreu werden, wenn es den Anfang des fremdsprachlichen Unterrichts in V (= der jetzigen VI) mit dem Französischen statt mit dem Lateinischen machte, das Lateinische erst in IVb (= der jetzigen IV), das Griechische in IIIb beginnen liefse (vgl. den Anhang B.). — Forderungen einer Angleichung oder Verschmelzung über die bezeichnete Grenze hinaus kann das Gymnasium nicht erfüllen, ohne sich selbst aufzugeben.

7. Notwendige, bez. mögliche Änderungen in der gegenwärtigen Verfassung der **Realanstalten**, soweit sie der oben N. 4 bezeichneten Annäherung oder Angleichung förderlich sein können:

wie der Unterbau (Klasse VI und V) für die lateinlose h. Bürgerschule und Ober-Realschule ein gemeinsamer werden kann (s. oben N. 6, d), so hat es keine Schwierigkeit, die gen. beiden Schulanstalten auch in den weiteren Klassen so in Übereinstimmung zu bringen, dafs die lateinlose h. Bürgerschule zugleich als Unterstufe der Oberrealschule dienen kann.

8. Da die Angleichung aller verschiedenen Schulgattungen auch auf den Stufen IVa und b in den gemeinsamen Unterrichtsstoffen entweder ganz (Religionslehre, Geschichte, Geographie, Naturkunde, Mathematik, Deutsch) oder doch zum Teil (Französisch) ausführbar, ja aus den oben N. 3 genannten Gründen wünschenswert ist, so wird ein Übergang von einer Schulgattung zur anderen auch nach dem Besuch der IVb noch möglich, wofern der betreffende Schüler der lateinlosen Realanstalten sich durch Privatfleifs für das Lateinische, der Schüler des Gymnasiums ebenso für das Englische vorbereitet hat. Damit wird denjenigen kleineren Städten wesentlich geholfen, deren Bildungsbedürfnissen eine lateinlose h. Bürgerschule genügt, und zugleich ein wirksames Mittel zur äufserst wünschenswerten Förderung dieser Anstalten gegeben.

9. Mit der oben N. 6 bezeichneten inneren Reorganisation würde das Gymnasium diejenigen berechtigten Forderungen erfüllen, welche zur allmählichen Entwicklung der Realgymnasien geführt haben und doch die Vorzüge einer humanistischen Lehranstalt behaupten. Daneben würde die

lateinlose h. Bürgerschule und ihre Weiterbildung, die Oberrealschule, die folgerechte Ausgestaltung des Realschulprinzips darstellen. Das Realgymnasium würde sich darnach für eines der in ihnen zu ihrem Schaden äufserlich verknüpften und nicht genügend ausgeglichenen Prinzipien zu entscheiden haben und je nach den örtlichen Verhältnissen entweder in ein Gymnasium oder in eine Oberrealschule übergehen.

10. Damit ist die hier gestellte Frage dahin zu beantworten:

These V. Die heute bestehenden Arten der höheren Schulen sind **nicht** in ihrer gegenwärtigen Sonderung beizubehalten, sondern soweit möglich in eine innere Verbindung zu setzen. Eine solche führt dahin, dafs das Realgymnasium je nach den örtlichen Verhältnissen entweder in das reorganisierte Gymnasium oder in die reorganisierte Oberrealschule übergeht.

Das System der höheren Schulen würde sich danach folgendermafsen darstellen (s. Anhang N. C.):

11. Da die Vorbedingungen einer allgemeinen Reorganisation der höheren Schulen innerhalb der bezeichneten Grenzen noch allzusehr fehlen (Lehrpläne, Lehrbücher, Lehrerpersönlichkeiten), so empfiehlt es sich zunächst nur die neuen Gesichtspunkte und Ziele aufzustellen, den Versuch einer freiwilligen Durchführung einzelnen geeigneten Anstalten zu überlassen, und dadurch zur Vorbereitung auf eine allgemeine Durchführung in einem nicht zu fernen Zeitpunkt Anregung und Frist zu schaffen. Damit würde auch den Realgymnasien Zeit gegeben, ihre Umwandlung nach der einen oder der anderen Seite allmählich vorzubereiten.

12. Voraussetzung für eine mehr organische Gestaltung der einzelnen Schulgattungen und damit auch ihres Systems ist das Zugeständnis eines gröfseren Mafes von freier Bewegung innerhalb der im allgemeinen abzusteckenden Grenzen, vor allem aber auch die Befreiung von den mancherlei äufseren Hemmnissen, welche das Berechtigungswesen, im besonderen die Berechtigung für den einjährig-freiwilligen Dienst, aber auch die bisherige vielfach unzweckmäfsige Gestaltung der Maturitätsprüfung einer gesunden Entwicklung der höheren Schulen bereiten.

Anhang.

A. Der gemeinsame Unterbau aller höheren Schulen.

4. und 5. Schuljahr.

a. Die Stunden-Verteilung.

	VI	V	
Religionslehre . . .	3	3	
Geographie, Naturkunde . . .	6	4	liegen in derselben Hand, folgen am besten (monatlich, bez. 2monatlich) nacheinander und werden zum Teil (mindestens 14tägig einmal) im Freien erteilt (Unterricht im Freien).
Deutsch u. Lesestoffe	6	3	
Geschichte	1 (Erzählstunde) Sagengesch.	2	Die Erzählstunde in VI soll dem Verlangen dieser Sch., sich erzählen zu lassen, entgegenkommen und ist mehr Erholungs- als Unterrichtsstunde.
Französisch	—	7	
Rechnen	5	5	
Schreiben	2	2	
Zeichnen	3	2	
Gesang	2	2	
Turnen	2	2	
Summa	30, jetzt 32.	32, jetzt 34.	

b. Die Stoffverteilung der Realien.[1]

Klasse	Natur. (Heimatliche und fremde Welt.)		Geschichtliches Leben. (Heimatliche und fremde Welt.)		Gottesreich. (Ewige Heimat.)
	Geographie.	**Naturkunde.**	**Deutsche Lesestoffe.**	**Sage in der Erzählstunde.**	
VI.	Die geogr. typischen Grundbegriffe an der nächsten und näheren Heimat erläutert. — Beschreibende Übersicht über alle Erdteile und Ozeane zur ersten Totalauffasung.	Erste Einführung in eine systematische Beobachtung des Pflanzen- (Sommer) und Tierlebens (Winter) nach ihren Haupttypen an heimatlichen Lebensgemeinschaften (Belebung des vorher im geographisch. Unterricht Dargebotenen).	Ein vaterländisches Lesebuch (Teil I): a. zur ergänzenden und vertiefenden Veranschaulichung der in den geographischen und naturkundlichen Stunden dargebotenen und gewonnenen Anschauungen und Begriffe aus der heimatlichen Welt. — b. Dazu in kurzen Bildern aus der neueren vaterländ. Gesch.: der grofse Markgraf (Waldemar), der grofse Kurfürst, der grofse König und grofse Kaiser (Wilhelm I.). Gedichte zur Weckung und Bildung des Naturgefühls.	1. Halbjahr. Die Odysseesage (erste Aufschliefsung der antiken Welt und ihres Schauplatzes). 2. Halbjahr. Die Nibelungen-Sage (erste Aufschliefsung der älteren deutschen Welt und ihres Schauplatzes).	Bibl. Geschichten des A. T. Zeitalter d. Patriarchen, Helden, Richter, Könige). Persönl. Verhältnis (Lebensgemeinschaft) derselben und des ganzen israelitischen Volkes zu Gott. — Die ersten Katechism.-Wahrheiten werden vorbereitend aus der bibl. Gesch. gewonnen, besonders betr. den 1. Artikel und die 10 Gebote.
V.	1. Das preufsische Vaterland. 2. Das übrige Deutschland.	Weitere heimatl. Lebensgemeinschaften zur Vervollständigung einer systematischen Beobachtung des Pflanzen- (Sommer) und Tierlebens (Winter) nach ihren Haupttypen. Ausdehnung auf fremdländische (zunächst aufserdeutsche, dann auch aufsereuropäische) Lebensgemeinschaften.	Vaterländisches Lesebuch (Teil II) entsprech. dem Teil I, aber nunmehr mit stärkerer Hervorhebung der geschichtlichen Heimatkunde. Sagen und historische Gedichte aus der älteren und mittleren deutschen Geschichte.	**Geschichte.** Ein geschlossener Kreis von (typischen) Bildern aus der älteren und mittleren deutschen Geschichte.[2]	Bibl. Geschichte des N. T. Mittelpunkt das Leben Jesu, sowie sein persönl. Verhältnis zu Gott. Allgemeiner Begriff des Gottesreichs als der höchsten Lebensgemeinschaft. — Die Katechism.-Wahrheiten wie oben in VI, besonders betr. 2. Artikel und III. Hauptstück.

1) Nur ein Beispiel nur eines Versuches einer organischen Stoffverteilung unter dem Gesichtspunkte der Konzentration des Unterrichts und mit dem Ziel: erste grundlegende Einführung in die auf den folgenden Stufen weiter zu erschliefsenden Kreise. — 2) Die Fortsetzung in dem Anhang B, b.

B. Das eigentliche Gymnasium.

	IVb	IVa	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia
Religionslehre	2	2	2	2	2	2	2	2
Lateinisch . .	10[1]	10	8	7	6	6	6	6
Griechisch . .	—	—	6	7	7	7	7	7
Französisch .	5	5	2	2[2]	2	2	2 fakultativ Franz. od. Engl.	
Deutsch . .	2[3]	2	2	2	2	2	3	3
Geschichte .	2	2	2	2	3	3	3	3
Geographie . }	4	4	3	3[4]	—	—	—	—
Naturkde. bez. Physik }					2	2	2	2
Rechnen . . } Mathematik . }	3	3	3	3	4	4	4	4[5]
Zeichnen . .	2	2	2	2	2	2	2	2
Summe	30	30	30	30	30	30	29 bez. 31	29 bez. 31

1) Je ein Gegenstand mufs ein Übergewicht haben, will man nicht noch einmal in den Fehler der bisherigen R.-G. verfallen.

2) Es kann mit dieser Stufe der allgemeine Durchblick durch die Grammatik abgeschlossen sein.

3) Auch jede andere Unterrichtsstunde soll der Pflege der Muttersprache dienen und eine deutsche sein.

4) Die Geographie wird auf den folgenden Stufen Unterrichtsprinzip und tritt in der I als mathematische Geographie in Verbindung mit der Mathematik auf.

5) Die Mathematik auf der Schule hat vor allen Dingen den physikalischen Unterricht vorzuarbeiten. Das Ziel des mathematischen Unterrichts ist wesentlich durch die Physik bestimmt, und man thut gut, auf den obersten Stufen der höheren Schulen von einem mathematisch-physikalischen Unterrichte zu reden.

C. Das System der Schulen.[1]

I. Volksschule.		II. Höhere Schulen.		
1. Elementarsch.	**2. Mittelsch.** (Bürgerschule.)	**1. Lateinlose h. Bürgersch.**	**2. Ober-Realsch.**	**3. Gymnasium.**
davon 1.—3. Schuljahr gemeinsame Grundschule für **alle** Schularten.				
a. Unterbau 1.—4. Schulj.; b. Oberbau 5.—8. Schulj.	4.—8. Schulj. Franz. oder Engl.	4.—9. Schulj. Franz. und Engl.	4.—12. Schulj. Franz. und Engl.	4.—12. Schulj. Griech., Lat., Franz. [Engl.].
Arbeiterstand, Kleinhandwerker, Kleinbauer u. s. w.	Handwerker, Kleinhandel, Kleingewerbe.	Handel und Gewerbe, niedere Post- und Beamtenlaufbahn.	Bau-, Berg-, Forst- und Landwirtschafts-Akad., höherer Postdienst, Rechnungswes., Grofshandel, Grofsindustrie, Polytechn., Militär, nautische Lehranstalten u. s. w.	Universität. [und die zu N. 2 gen. Akademieen, höheren Lehranstalten u. Berufsgattungen].

Für Landwirtschaft — Handel u. Verkehr — Kunstgewerbe — Baugewerbe — Chemische u. Textil-Industrie — Hüttentechnik — Maschinentechnik — Oberrealschule u. technische Hochschule.

Fachschulen.

1) Mit Benutzung von W. Rein, Pädag. im Grundrifs, Stuttgart 1890, S. 30 und Holzmüller, Lateinlose höhere Schulen und gewerbl. Fachschulen, Hamburg 1890, S. 15.

Ich habe mich der Fragestellung gegenüber in einiger Verlegenheit befunden. Die Frage spricht von den heute bestehenden Arten der höheren Schulen und nennt im Folgenden doch nicht die lateinlose höhere Bürgerschule, den jüngsten der besonderen Fürsorge bedürftigen Pflegling, in Bezug auf welchen Holzmüller mit Recht sagt: mit ihrer recht zahlreichen Errichtung sei die Hälfte aller Reformwünsche erfüllt, ohne daſs das gesamte Schulwesen aus den Angeln gehoben zu werden brauche. Die Frage stellt sodann die Alternative: Sonderung oder Verschmelzung, während es für mich ein höheres drittes giebt, das höchste Ziel aller Schulorganisation: ein organisches System aller Schularten und im besonderen wiederum der höheren Schulen, welches dann jeder einzelnen Schulgattung ihre richtige Stelle und ihr rechtes Verhältnis zu den übrigen Gliedern des Systems zuweist. Ferner nötigt die Frage nach der Möglichkeit einer Verschmelzung des jetzigen Gymnasiums mit dem Realgymnasium, bez. des Realgymnasiums mit der Oberrealschule zur Vorfrage, ob nicht auch unabhängig von dem Gedanken einer etwaigen Verschmelzung das gegenwärtige Gymnasium, Realgymnasium u. s. w. einer inneren Reorganisation bedürftig sei, deren Herstellung die Leichtigkeit oder Schwierigkeit einer Verschmelzung und die Art ihrer Ausführung erheblich bedingen würde. Mir wenigstens erscheinen die jetzigen höheren Lehranstalten, im besonderen auch das Gymnasium, nach ihrer inneren Verfassung so reformfähig und -bedürftig, daſs ich bei der Beantwortung von schwerwiegenden Fragen, die sich mit der Zukunft dieser Schularten beschäftigen, niemals allein den jetzigen unvollkommenen Zustand derselben zum Maſsstab nehmen möchte, sondern ein vollkommeneres Bild derselben, zu welchem sich die gegenwärtigen Formen wie ein mehrfach verzeichneter Umriſs zu einer berichtigten und ausgeführten Vollzeichnung verhalten würden. — Aber auch wenn ich die mir vorgelegte Frage mit den übrigen uns gestellten vergleiche, bin ich in einiger Verlegenheit, da die Antwort, welche ich nach meiner Auffassung nur geben kann, sich vielfach mit den Antworten berühren wird, die ebenso zur Frage 2 und 3 gehören würden; auch die Frage 12[1] betr. das Berechtigungswesen und Frage 10[2] betr. die Reifeprüfung werden mehrfach in die Frage 1 hineinspielen können. Indessen ist es kein Schade, wenn dieselbe Sache wiederholt von verschiedenen Seiten aus beleuchtet wird — das wird vielfach auch sonst in diesen Verhandlungen stattfinden — sodann möge mein

1) Welche Änderungen empfehlen sich im Berechtigungswesen a) bei den auf einen 9jährigen Lehrgang angelegten Anstalten; b) bei den höheren Bürgerschulen?

2) Kann die Reifeprüfung entbehrt werden? Verneinden Falls sind Vereinfachungen einzuführen und welche?

Bericht zugleich als ein allgemein einleitender auch für die Behandlung der folgenden Fragen angesehen werden. Endlich wird sich auch schon von vornherein feststellen lassen, einerseits was von der Behandlung dieser ersten Frage schlechterdings nicht ausgeschieden werden kann — dahin gehört ein Wort über die innere Reorganisation der h. Schulen — anderseits, was durchaus ausgeschieden werden mufs; dahin gehören die Berechtigungsfragen. Ich beantworte also meine Frage ohne Rücksicht auf die jetzt mit den höheren Schulen verbundenen Berechtigungen; d. h. ich leite keinerlei Gründe aus diesen Berechtigungen ab, weil man sich, wie Holzmüller mit Recht sagt, endlich einmal daran gewöhnen mufs, die Berechtigungen als Nebensache, die innere Organisation der Schulen dagegen als Hauptsache anzusehen.

Ich führe die Hauptschäden in dem gegenwärtigen Zustande unseres höheren Schulwesens darauf zurück, dafs sowohl den einzelnen Schulgattungen, wie ihrer Anordnung zu einer Gesamtheit der Charakter des Organischen fehlt. Ich glaube, dafs dieser Gesichtspunkt nicht nur für die erste Frage, sondern auch für viele der anderen, sowie für jede Art von Reformen im höheren Schulwesen von grundlegender Bedeutung ist; ich bitte deshalb die soeben aufgestellte Behauptung etwas erläutern zu dürfen. Ich brauche diese Ausführung, um zu meiner Schlufsfolgerung zu kommen, aber auch um von vornherein Mifsverständnissen zu begegnen, die schon jetzt die Bezeichnung „organisch“ hervorgerufen hat.

Wenn in der Vorschule das Maximum der wöchentlichen Stundenzahl für das III. Schuljahr auf 22, im Notfall 23, für die VI. aber, d. h. also für das IV. Schuljahr sofort auf 32 oder 33 (Oberrealschule) angesetzt ist, so ist dies ein Symptom einer unorganischen Verbindung der höheren Schulen mit den voraufgehenden. Wenn der Lehrplan der lateinlosen h. Bürgerschule sich von dem der betr. Klassen der Oberrealschule nur dadurch unterscheidet, dafs er eine Schreibstunde in VI und V, eine naturgeschichtliche in V, IV und III mehr, und dafür eine Rechenstunde in den entsprechenden Klassen weniger hat, so hat man die natürlich sich darbietende organische Verbindung der lateinlosen h. Bürgerschule mit der Oberrealschule fast erreicht und schliefslich doch nicht gefunden. Realgymnasien und Gymnasien stehen sich als Gegner, Realgymnasien und Oberrealschulen als Nebenbuhler gegenüber, anstatt sich als Glieder eines organischen Systems von Schulen zusammenzuschliefsen. Ganz fremde aufserhalb der Schulorganismen befindliche Dinge haben die Entwicklung unserer Schulen in den letzten Dezennien bestimmt; diese konnte darum eine organische nicht sein. Dahin gehört das ganze Berechtigungswesen; denn Berechtigungen werden bekanntlich nicht nach dem inneren Bedürfnis der Schnlen, auch

nicht einmal nach dem Ermessen des jedesmaligen Unterrichtsministers, sondern nach den Forderungen der entsprechenden Ressorts anderer Ministerien ertheilt. Aber selbst die Maturitätsprüfung in ihrer jetzigen Handhabung drängt sich in die organische Entwicklung der Schulen als etwas Fremdes hinein, wenn ihre Forderungen rückwärts die Behandlung ganzer Unterrichtsdisziplinen bestimmen. So hat vorwiegend der lateinische Abiturientenaufsatz zur grammatischen Behandlung dieser Sprache, diese zum Ciceronianismus, dieser zur ungebührlichen Bevorzugung der Cicerolektüre in den Gymnasien verleitet. Ähnliches gilt in gewissem Sinne auch vom deutschen Abiturientenaufsatz. Wird das Thema für denselben monatelang vorher bestimmt, so kann es nicht organisch und unmittelbar aus dem Unterricht hervorwachsen; der Lehrer wird zur Wahl allgemeiner Themata verleitet, welche die Entwicklung einer besonderen Aufsatzdisziplin begünstigt und schliefslich zu jener reichen Litteratur von Themen-Sammlungen verführt haben, deren bedenklichste Blüte die bekannte Venn'sche Sammlung mit ihren 32 Auflagen von 72 000 Exemplaren ist.

Auf den Mangel einer organischen Verfassung im Innern der einzelnen Schulgattungen will ich nur soweit hindeuten, als ich es brauche zur Vorbereitung auf meine späteren Thesen. Wir Lehrer stehen in den allerersten Vorarbeiten und Versuchen, die auf eine organische Gestaltung, Anordnung und Verknüpfung der Bildungsstoffe gerichtet sind. Wir haben noch gar keine wirklichen Lehrpläne, sondern meist nur Aggregate von willkürlich oder zufällig aneinandergereihten Stoffen, weil nicht eine rationelle Didaktik, sondern überwiegend das fachwissenschaftliche Interesse die Einzelauswahl, sowie die Behandlung der Stoffe bestimmt hat. Ein grofser Teil der Reformwünsche würde befriedigt werden können, wenn gewisse didaktische Grundbegriffe und Grundsätze wirklich für die Praxis des Unterrichts lebendig gemacht und verwendet würden. Dahin gehört der Begriff der Statik des Unterrichts, die den didaktischen Gehalt der einzelnen Bildungsstoffe auf ihren Wert und ihr Schwergewicht prüft und sie danach in das rechte Verhältnis und Gleichgewicht zu setzen sucht, z. B. die modernen Bildungsgehalte zu den antiken, die heimatlichen und vaterländischen zu denen der fremden Welt, die altklassischen Sprachen zu den neueren u. s. w. Ebendahin rechnen wir die Grundsätze einer rechten Grundlegung und Stofffolge, einer zweckmäfsigen Vorbereitung des Einen auf das Andere, eines planmäfsigen Nebeneinander, einer rechtzeitigen Ablösung des einen Stoffes durch den andern, eines zweckmäfsigen, dem Ganzen dienenden Wechsels derselben. Dahin gehören endlich die Grundsätze einer innerlichen Konzentration, welche auf ein rechtes Zusammenführen der Einzelwirkungen gerichtet ist nicht nur in der Einzelarbeit jeder Lehrstunde, sondern auch

in der Arbeit mit verschiedenen Unterrichtsgegenständen, und welche den Gegensatz bildet zu allem Verzetteln oder Zersplittern eines sich dem Zufall überlassenden Unterrichts.

Man konnte der Meinung sein, daſs, wo so viel im Innern zu thun ist und wo die Lehrerwelt selbst noch mitten im Suchen nach der zweckmäſsigsten Anwendung dieser Grundsätze begriffen ist, daſs es da verfrüht sei, groſse Reformen in der äuſseren Organisation der h. Schulen vorzunehmen. Und jedenfalls halte ich alle äuſseren Reformen für eine unfruchtbare und halbe, vielleicht sogar bedenkliche Sache, wenn nicht gleichzeitig damit innere Reformen Hand in Hand gehen. Anderseits treibt gerade die Erkenntnis dieses allgemeinen Mangels, daſs unsern Schulen und ihrer Arbeit der Charakter des Organischen fehlt, zu gewissen Reformen; und, was eine Hauptsache ist, diese Erkenntnis nötigt dazu, den Blick über das Kleine und Einzelne hinweg auf das Allgemeinere und Höhere zu richten, bewahrt vor kleinlicher Flickarbeit, erleichtert die Verständigung unter den Vertretern der verschiedenen Schulparteien und schlieſslich die Annäherung und Angleichung der höheren Schulgattungen selbst.

Im Hinblick auf die Fragestellung scheint es nun am nächsten zu liegen, folgender Vorstellungsreihe nachzugehen: die Entwicklung unserer höheren Schulen in der Neuzeit hat sich in dem Widerstreit des gymnasialen und realistischen Bildungsprinzips vollzogen. Die einseitige Art des Bildungsweges der älteren Gymnasien trieb als Gegensatz die Realschulen hervor. Dabei wurden von vornherein zwei Fehler gemacht. Man lieſs die Einseitigkeit des alten Gymnasiums im allgemeinen bestehen, anstatt dieses (schon i. J. 1856) zeitgemäſs zu reformieren, und man nahm in die neue Realschule und in die höhere Bürgerschule ein Stück von der humanistischen Eigenart des Gymnasiums hinüber, das Lateinische, anstatt das realistische Prinzip in ihnen folgerecht und voll zum Ausdruck zu bringen. Diese Fehler haben eine folgenreiche Wirkung gehabt: der gymnasiale Bestandteil in der Realschule, das Latein, wurde ein Ferment, diese Schulen abweichend von ihrer ursprünglichen Bestimmung immer mehr in das gymnasiale Fahrwasser eines Wettlaufes mit den Gymnasien zu drängen (Real-Gymnasien; Ordnung vom Jahre 1882). Das Gymnasium aber wurde später zwar in einem Punkt zeitgemäſs reformiert, insofern als der naturkundliche Unterricht aus seiner bisherigen unwürdigen Stellung befreit wurde, aber im übrigen ohne ein klares Prinzip. Denn die gleichzeitig in den Unterklassen versuchte Angleichung an das Realgymnasium ist eine illusorische; sie erleichtert wohl den sehr seltenen Übertritt vom Gymnasium in das Realgymnasium, sehr wenig aber umgekehrt den Übergang vom Realgymnasium in das Gymnasium; sie verstärkt auf Kosten der alten

Sprachen das Französische, ohne damit irgend einen dauernden Gewinn für die Einführung in die modernen Sprachen zu erreichen. — Aber gleichzeitig hatte die Erfahrung dazu geführt, zu dem Punkt, von dem man gleich anfangs hätte ausgehen sollen, zurückzukehren, nämlich zur folgerechten und reinen Ausgestaltung des realistischen Prinzips. Man schuf die lateinlose höhere Bürgerschule und Ober-Realschule. So scheinen, um den Kreislauf vollständig zu machen, nur noch zwei Wege übrig zu bleiben: entweder zu dem ganz alten Gymnasium, der scheinbar konsequentesten Ausgestaltung des Gymnasialprinzips, zurückzukehren als zu einem Gegenstück der lateinlosen höheren Bürgerschule und Ober-Realschule, — oder, wie vorher die Realschule allmählich gymnasial umgewandelt war, es nunmehr mit einer realistischen Umgestaltung des Gymnasiums zu versuchen.

Aber die Zeit der Experimente sollte überhaupt vorbei sein. Vestigia terrent; schlimm genug, dafs zahllose Kommunen genötigt waren, die früheren Experimente mit grofsen Opfern mitzumachen, z. T. vorzumachen, nicht selten auch wieder zurückzumachen. Es ist Zeit zu prüfen, ob man nicht bei Wahrung des inneren Rechtes der beiden grofsen gleichwertigen Prinzipien, des gymnasialen und des realistischen Bildungsweges, und bei voller Würdigung der Notwendigkeit, bei Reformen auf diesem Gebiet möglichst konservativ zu verfahren, über die kleine Flickarbeit hinweg zu Organisationen gelangen kann, die dem gegenwärtigen unorganischen Zustande ein Ende machen und einige Dauer versprechen, wenigstens Ziele aufzustellen, denen allmählich nachzugehen wäre, wenn auch durch mannigfache Übergangsformen und Stadien hindurch. Das ist möglich, wenn man sich gegenwärtig hält, dafs über den abstrakten Prinzipien das lebendige Volk und das Vaterland steht, dafs der Blick auf diese dazu leitet, nach dem Gemeinsamen und Verbindenden auszuschauen, das auch innerhalb der durch jene beiden Prinzipien bedingten Sonderung eine gewisse Annäherung und Angleichung ermöglicht, dafs endlich in die Unterrichtsfragen nicht nur abstrakte Bildungsinteressen, sondern auch sehr konkrete wirtschaftliche und soziale mit hineinsprechen. Das Letztere haben wir erfahren, wenn etwa falsche Wege des Bildungs- und Schulwesens einerseits dahin geführt haben, durch eine Überproduktion von gelehrten oder vielmehr halbgelehrten Leuten ein Proletariat des Geistes heranzubilden, wenn anderseits etwa zu wenig gethan wurde, dem Mittelstande diejenige Bildung zu geben, welche er nötig hat, um ein grofses, starkes, geschlossenes Bollwerk gegen die Mächte von unten zu werden. Und dieser soziale Gesichtspunkt ist doch wohl bei den ganzen Reformen, sowie bei der Frage nach den Arten der höheren Schulen und ihrer Anordnung ein Hauptpunkt von entscheidender Bedeutung.

Die bisherigen Erwägungen haben zu den 3 ersten meiner Leitsätze geführt und auch den 7. Leitsatz, betreffend den organischen Anschluss der lateinlosen höheren Bürgerschule an die Oberrealschule im Vorübergehen und soweit, als hier genügend ist, berührt; aber ich will diese theoretischen Erwägungen nicht weiterspinnen, sondern praktisch verfahren, um dann vom Einzelnen und Konkreten aus auf das Allgemeine wieder zurückzukommen.

Die Erkenntnis gewisser Mängel in allen 4 Arten der h. Schulen an sich betrachtet, also auch in den Gymnasien und Real-Gymnasien, sowie anderer Mängel, die wieder dem Gymnasium im besonderen anhaften, führt zur Forderung von gewissen Reformen, mit denen für mich zugleich die Antwort auf die mir gestellte Frage und z. T. auch auf die folgenden Fragen 2 und 3 gegeben ist. — Einen allen Arten der höheren Schulen gemeinsamen Mangel finde ich darin, dafs der Unterricht, zu wenig besorgt um einen organischen Anschlufs an die voraufgegangene Arbeit der Volksschule und zu wenig bedacht auf eine ausreichende und zweckmäfsige Grundlegung für die gesamte nachfolgende Arbeit, mit dem fremdsprachlichen Unterricht zu früh einsetzt. Die letzte Behauptung galt vor kurzem noch als unerhört; sie hat jetzt eine Wolke von Zeugen für sich. Die bedeutsamsten Zeugnisse sind die, wenn auch Herausgeber von weitverbreiteten lateinischen Grammatiken und Übungsbüchern auch für VI im Laufe der Zeit zu dieser Ansicht gekommen sind, wie Lattmann und Fries.[1] Vergegenwärtigen wir uns, was die hinter dem angehenden Sextaner liegenden 3 Schuljahre ihm gegeben haben; — denn wenn viele Schüler mit

1) Eine Reihe von Zeugnissen ist abgedruckt bei Juling, das Gymnasium mit 10jährigem Kursus S. 11. Wir wiederholen daraus die ff. Worte Lattmanns und Eitners. „Wir fangen das Lateinische zu früh an, oder treiben es wenigstens auf der ersten Stufe zu weit. Die noch nicht ganz ausreichende Befähigung des Sextaners für einen so sehr um das Formelle sich drehenden Unterricht nötigt dazu, auf denselben ungebührlich viel Zeit und Mühe zu verwenden; da gleichwohl in VI das Ziel nicht genügend erreicht werden kann, so mufs in V die Repetition der regelmäfsigen Formenlehre wiederum den gröfsten Teil des Pensums ausmachen. Dieses lange Hinziehen des blofsen Formenlernens und Formenübens mufs eine ermüdende Wirkung haben und trägt wohl die Hauptschuld an der öfters beklagten Unlust zum Lateinischen. Eine erst in V beginnende frische Erlernung würde vermutlich mit mehr Energie betrieben werden wie jetzt.“ (Lattmann, Lat. Übungsbuch. 4. Aufl. 1874. Vorrede.) „Auf den unteren Stufen müssen diejenigen Lehrgegenstände in den Vordergrund gestellt werden, welche im wesentlichen auf Anschauung beruhen; das sind Naturbeschreibung, Zeichnen, Schreiben, Lesen, Heimatkunde und Rechnen. Die Erlernung einer fremden Sprache, zumal einer alten, verlangt von dem 9jährigen Schüler schon ein zu hohes Mafs abstrakter Denkoperationen, für die er nicht genügend

dem 10. oder 11. Lebensjahre eintreten, so ist das eine Sache für sich; wir haben es hier mit dem zu thun, was die normale Organisation vorgesehen hat. — Das 1. und 2. Schuljahr enthält für den Schüler eine ungeheure Leistung, vielleicht die gröfste seiner ganzen Schullaufbahn: die Erlernung des Lesens, Schreibens und elementaren Rechens, so scheinbar spielend es auch dank der vortrefflichen Ausbildung unserer Volksschullehrer erlernt wird. Darauf bringt das 3. Schuljahr die Aneignung der grammatischen Elemente der Muttersprache, in der Regel noch ohne die fremde Terminologie. Aber diese Elemente sind keineswegs schon befestigt und zu einem wirklichen Besitz geworden. Nun fällt auf einmal nicht nur die Wucht von 32 statt 22 Stunden, sondern darunter die Last von 8 oder 9 fremdsprachlichen Stunden auf den Sextaner herein. Sonst wird in der nun betretenen neuen Schullaufbahn, wenn irgend möglich, eine Ruhepause vor die Erlernung jeder neuen fremden Sprache gelegt; aber wo sie am wichtigsten ist und zuerst eintreten sollte, unmittelbar vor der ersten Erlernung einer fremden Sprache, wird dieser Grundsatz vernachlässigt. Dazu kommen die Übungsbücher, die wahrlich nicht geeignet sind, die Last in Kraft zu verwandeln. Denn sie pflegen entweder das trivialste und geistloseste Zeug zu enthalten, deren schönste Blüten wir in den alten Plötzschen Elementarbüchern finden, das aber auch einen grofsen Teil unserer lateinischen Übungsbücher füllt. Habitat. Delectant. Servamus. Liberatis u. s. w. beginnt das eine der verbreitetsten Übungsbücher, führt diese leeren Satzschemen durch die ersten drei Übungsstücke hindurch und nimmt sie vor Erlernung jeder neuen Konjugation von neuem zu Hilfe. Wer wohnt? ergötzt? u. s. w. fragt vergeblich der Sextaner. Dann folgen die Satzblüten bekannter Art: Mensae ornantur. Rosa placet. Viola floret. Rana coaxat u. s. w. Die Tische werden geschmückt. Der Flügel der Taube wird bewegt. Der Schwiegersohn schenkt dem Schwiegervater schöne Birnen u. dgl. Aus einem anderen lateinischen Übungsbuch wurden jüngst folgende geistvolle Beispiele citiert: „Die weifsen Störche der braven Landleute sind in das schöne Landhaus des kranken Dichters geflogen. Die Äpfel der fleifsigen Knaben sind dem Affen eine angenehme Speise“. Oder

vorbereitet ist; es häuft sich Regel auf Regel, deren Grund und Zusammenhang ihm unverständlich bleibt, die er nur mechanisch lernt und mit denen er mechanisch operiert: ist es daher ein Wunder, wenn das ursprünglich vorhandene, vielleicht mehr der Neugier als dem Wissenstriebe entsprungene Interesse bald enttäuscht wird und erlahmt? Denn das mechanisch Erlernte und Geübte kann keine andauernde Teilnahme erregen.“ (Eitner.) Juling citiert noch K. Schmidt, Natorp, Völcker, Richter. Man kann jetzt hinzufügen die Namen: v. Soden, Hecht, Keller, v. Sallwürk, Schütz, Mezger, Münch, und aus früherer Zeit Herder.

die Bücher enthalten ein Satzgemengsel von fremdartigstem Inhalt verwirrendster Art, wo die Skythen und Perser, die Thracier und Kolonieen der Griechen, Kleopatra und Polyxena, Leda und Cicero, Perseus der Heros und Perseus der makedonische König durcheinander wirbeln. Nun hat der Schüler entweder den berechtigten Wunsch, sich etwas dabei zu denken; dann wird er zur geistigen Zerstreuung — oder er geht über den Inhalt hinweg, dann wird er zur Gedankenlosigkeit systematisch gezüchtet. Ein Sextaner steht noch nicht auf der Stufe der praktisch-verständigen Betrachtung wie ein Schüler der mittleren, oder des vorwiegend reflektierenden Urteils wie ein Schüler der oberen Klassen, sondern auf der Stufe der vorherrschenden Anschauung und Phantasie. Erwartungsvoll mit naiver Empfänglichkeit tritt er aus der Vorschule in die höhere Lehranstalt über, er hungert nach Anschauungen, nach realen konkreten Dingen: da bieten wir ihm Steine statt Brot, öden ihn mit unbegreiflicher Vernachlässigung des Grundsatzes, dafs aller Sprachunterricht auch Sachunterricht sein müsse, mit dem rein formalen Betrieb des fremdsprachlichen Unterrichts in 9 wöchentlichen Stunden. Wahrlich nicht mit jenen unverstandenen Hieroglyphen aus der ihm noch völlig fremden antiken Welt pflanzen wir jene fruchtbaren Anschauungen und Bilder von nachwirkender Kraft in seine Seele, auf welche die Erinnerungen des späteren Alters, wenn sie „das Paradies der Kindheit“ suchen, gern zurückleiten. Lattmann hat durchaus recht, wenn er sagt: „Nichts als ein zähes Hängen an einer alten Tradition ist es, dafs man das Lateinische durchaus in VI beginnen zu müssen glaubt. Was aber vom Latein der Gymnasien und Realgymnasien, gilt ganz ebenso von dem Französisch in der VI der lateinlosen höheren Schulen.“

Wie die Prima die Stufe einer zusammenfassenden Rückschau auf die frühere Arbeit, einer ruhenden Vertiefung und Besinnung sein sollte statt einer Arbeitshetze auf die bevorstehende Reifeprüfung, so sollte die Sexta nur eine Stufe der Grundlegung und Vorbereitung auf die folgende Arbeit sein, eine Stufe der ersten vorbereitenden Erschliefsung aller derjenigen Kreise, in die der Schüler später eingeführt wird. Nun ist für den fremdsprachlichen Unterricht zunächst die Muttersprache die naturgemäfse Grundlegung. Dafs noch vor einer ausreichenden Befestigung in der Muttersprache sofort eine fremde Sprache zur Grundlegung für die fremden Sprachen gemacht wird, ist ein verfrühtes Verfahren. — Aber dieser Fehler verschuldet zugleich, dafs auch die sonstige Arbeit der Grundlegung nicht genügend zu ihrem Rechte kommt. Weil 8 — 9 Stunden dem fremdsprachlichen Unterricht zugewiesen worden, bleibt kein genügender Raum, durch einen anregenden fruchtbaren Elementarunterricht, durch Weckung der Beobachtungs-

gabe und des Interesses für Naturgeschichte und Länderkunde zunächst der Heimat, danach der Fremde den Geist des Sextaners mit rechtem Inhalt zu füllen und zu kräftigen; und doch kann er erst dann mit rechtem Kraftgefühl und freudiger Zuversicht in die neue Arbeit des höheren Unterrichts eintreten. Kommen nun falsche Behandlungsarten dazu, etwa das Gegenteil einer Grundlegung, der Anfang mit systematisierenden Betrachtungen, die erst den Schlufs bilden könnten auf Grund eines vorher erarbeiteten Materials, etwa die Einführung in die fertigen Systeme der Botanik und Zoologie statt in die wirklichen Gemeinschaften des Naturlebens, in das System der mathematischen Geographie u. s. w. — dann wird die Verkehrtheit gesteigert und der Ruf: mich jammert des Sextaners! wird verständlich.

Wie notwendig hier eine Abhilfe ist, lehrt die Erfahrung, dafs zahlreiche Schüler der mit dem 4. Schuljahr eintretenden Vorschüler schon auf den ersten Stufen der höheren Lehranstalten versagen, weil ihre verfrüht oder ungeeignet in Anspruch genommene Kraft allzuschnell abgenutzt und verbraucht wird, und dafs sie sehr bald hinter den Schülern zurückbleiben, welche mit reiferem Alter und reicheren Vorstellungskreisen aus höheren Klassen von Elementarschulen in die neue Lehranstalt übertreten. Nun ist eine andere Möglichkeit gegeben, diesem Übelstand abzuhelfen, dafs die VI zu früh mit dem fremdsprachlichen Unterricht einsetzt und zu wenig der nächsten Aufgabe einer ausreichenden Grundlegung für die folgende Arbeit dient, wenn man nämlich noch ein 4. Schuljahr der Vorschule zuweist und den Schüler nicht vor vollendetem 10. Lebensjahre in die VI aufnimmt. Aber damit würde der höheren Lehranstalt selbst eine recht einheitliche Grundlegung für die folgende Arbeit, deren sie zu dem organischen Aufbau ihres Unterrichts bedarf, nicht gesichert, und so wäre diese Möglichkeit nur ein minderwertiger Notbehelf. Allerdings bedeutet mein Vorschlag eine Verlängerung der ganzen Schulzeit um ein Jahr; aber damit sind alle diejenigen einverstanden, welche dieses Jahr der Vorschulzeit zulegen. Wenn ich dasselbe und die entsprechende Klasse den höheren Lehranstalten zuweise, so wird die Gesamtrechnung deshalb nicht auf einmal unannehmbar erscheinen dürfen. Wir nennen diese neue Klasse, um die bisherige Terminologie nicht zu verwirren, auch fernerhin Sexta, indem wir dann die IV gleich der III, II und I in zwei Abteilungen, IV inf. und IV. sup. teilen. Da nun die Art dieser grundlegenden Arbeit in Sexta für alle höheren Schularten eine völlig gleichartige sein kann, so ist zunächst in einer Klasse ohne Schwierigkeit ein gleichartiger Unterbau für alle höheren Schularten herzustellen, der zugleich doch auch dem Wohle jeder einzelnen dieser Schulgattungen dient.

Aber diese Angleichung ist auch für die vorletzte Klasse (V = der jetzigen VI) noch möglich, wofern Rücksichten sozialer und volkswirtschaftlicher Art es erfordern sollten, auf einen weiteren gemeinsamen Unterbau aller höheren Schularten Bedacht zu nehmen. Mit dieser Frage ist auf das engste die andere verbunden, ob es im Gymnasium ohne Schaden möglich ist, den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Französischen statt mit dem Lateinischen zu beginnen; denn nur so würde der gemeinsame Unterbau noch eine Klasse weiter hinauf geführt werden können. Dafs beide Fragen uns in dieser Konferenz ernstlich beschäftigen würden, hat sich jeder von uns sagen, zu beiden Stellung nehmen müssen. Die Frage, ob der Anfang des fremdsprachlichen Unterrichts aus der letzten in die vorletzte Klasse zu verlegen ist, beantworte ich mit einem entschiedenen Ja;[1] die andere Frage, betr. die Priorität des Französischen vor dem Lateinischen, ist für mich noch eine offene. Aber ich erkenne ein gewisses Recht in dem Drängen derjenigen an, welche so gebieterisch, wenn auch in verschiedenen Formen, einen gemeinsamen Unterbau aller höheren Lehranstalten verlangen und zwar nicht nur ein äufserliches Recht der Macht, sondern auch ein inneres: das innere Recht derjenigen Pädagogen, die den Blick auf das Gemeinsame und Verbindende in den sonst sich scheidenden grofsen Prinzipien des gymnasialen und realistischen Bildungsweges richten und den Wunsch hegen, dafs „für alle Schulen gemeinsam recht tief und fest das Fundament gelegt werde in den Boden heimatlicher Erfahrung und Naturbeobachtung, sowie vaterländischer und biblischer Geschichte zur Erzeugung eines recht starken Sinnes für Natur, Heimat, Vaterland und das Reich Gottes, und dafs weiter hinauf als jetzt sich der Ausbau einer recht einheitlich geschlossenen allen Schülern gemeinsamen Elementarbildung erstrecke;“[2] das Recht der Eltern und der Schüler, die vor der Versuchung oder Nötigung zu einer vorzeitigen Berufswahl zu bewahren sind; das Recht in der Notwendigkeit den sozialen Gefahren zu begegnen, welche besonders die kleineren Gymnasialstädte durch die Hineinverführung zahlloser ungeeigneter Schülerelemente in die Gymnasien hervorrufen, Gefahren, die in dem bedenklichen Anwachsen eines geistigen Proletariats offen vor aller Augen liegen. Wenn ich mir das alles vergegenwärtige, wenn mir mein Gefühl sagt, dafs die Herstellung eines gewissen gemeinsamen Unterbaues aller höheren Schulen nur noch eine Frage der Zeit ist, zu welchem wir kurz über lang durch eine Art Naturnotwendigkeit gedrängt werden werden,

1) In Württemberg scheint diese Verlegung jetzt beschlossen zu sein.

2) Aus meinem Vortrag: „Die Einheit der Schule.“ Frankfurt a. M. 1884. S. 32. s. Abhandlungen S. 71.

dafs alle anderen Mittel an ihm vorbeizukommen, nur zu kleinem Flickwerk führen, dem schlimmsten Hemmnis jeder organischen Entwicklung:[1] dann fühle ich mich verpflichtet, mir die äufserste Grenze klar zu machen, bis zu welcher mir ein gemeinsamer Unterbau von höheren Schulen zulässig erscheinen könnte, ohne dafs die organische Entwicklung des gymnasialen Bildungsprinzips einerseits, des realistischen anderseits durch ihn zerstört wird. Und da ist dann mein philologisches Gewissen, das alle Gründe für die Priorität des Lateinischen kennt und billigt, gleichwohl im stande einen Vergleich zu schliefsen mit meinem allgemein pädagogischen und meinem sozialen Gewissen. Ich halte die Priorität des Französischen nicht nur für diskutierbar, sondern ich vermag mich auch wohlwollend zu ihrer Prüfung zu stellen; ja, ich finde schliefslich sogar einige Gesichtspunkte, die mich mit derselben auszusöhnen im stande sind. Ich deute diese Gesichtspunkte nur an. Das Problem des lateinischen Übungsbuches wird gelöst. Wird der Beginn des Lateinischen in die drittletzte Klasse (IV inf. = der früheren V) verlegt, so ist eine voraufgehende vorläufige Einführung in die römische Welt, aus welcher die Stoffe des ersten lateinischen Übungsbuches am naturgemäfsesten zu nehmen sind, ganz wohl möglich, ohne die sonstige organische Lehrplanarbeit zu stören. Sodann setzt die Einführung in den organischen Bau und in die Entwicklung der lateinischen Formen und Flexionen einen Umweg durch mannigfache Reflexionen voraus, welcher die der Anfangsstufe natürlichere und willkommenere naive Aneignung erschwert. Wenn ferner dem Französischen nach dem Gesetz der Teilung der Arbeit und der Aufgaben des gesamten fremdsprachlichen Unterrichts die Sprechübungen zufallen, so mufs damit möglichst früh angefangen werden zu einer Zeit, wo Ohr und Zunge noch bildungsfähig sind und die kindliche Unbefangenheit den Sprechversuchen entgegenkommt. — Das Hauptbedenken aber, das in der Regel gegen die Priorität des Französischen erhoben wird, dafs nämlich hier das Auseinanderfallen von Laut- und Schriftbild dem Anfänger ganz ungewöhnliche Schwierigkeiten bereite, wird gemindert durch den Hinweis auf die Erfahrungen aller derjenigen Mädchen- und Knabenschulen, welche entweder nur das Französische oder dasselbe als erste fremde Sprache lehren.

Aber die Verlegung des Beginnes mit dem Lateinischen aus der vorletzten Klasse (V = der jetzigen VI) in die drittletzte (IV inf. = der jetzigen V) bedeutet für das Gymnasium den Wegfall einer Lateinklasse mit 9 wöchentlichen Stunden, und es entsteht die Frage, ob das Gym-

1) Für derartiges Flickwerk halte ich, was von der Majorität der Berliner Konferenz schliefslich als Ersatz eines bescheidenen Unterbaues beschlossen wurde.

nasium diesen Ausfall ertragen kann, ohne dafs damit das gymnasiale Prinzip preisgegeben wird. Wir stellen dieser Frage zunächst den Satz entgegen: die Stellung des Lateinischen im Gymnasium, besonders in seinem Verhältnis zum Griechischen, aber auch zu den neueren Sprachen, ist eine andere geworden, bez. kann eine andere werden. Das Lateinische und die römische Bildung ist ein aufserordentlich wichtiger Durchgangspunkt und eine grofse Bildungsschule für unsere nationale Bildung gewesen, und so darf es nicht aufgegeben werden in denjenigen Schulen, die uns an die Wurzeln unserer Kultur und Bildung führen wollen, um ein tieferes Verständnis für das Eigene zu erschliefsen: aber das deutsche Volk ist im Laufe seiner Entwicklung in den Stadien einer gröfseren geistigen Selbständigkeit dessen inne geworden, dafs in dem originalen Griechentum eine bildende Macht von weit gröfserem Wert enthalten ist, schon deshalb weil eine unleugbare Kongenialität zwischen dem Deutschtum und dem Griechentum besteht, was niemand mehr empfunden hat, als die grofsen geistigen Führer unseres Volkes auf dem Gebiete der klassischen Litteratur. Es kann somit ein unhistorisches Verfahren werden, wenn man dem Lateinischen in dem Gymnasium das aufserordentliche Übergewicht läfst, das diese Sprache in demselben noch jetzt behauptet. Die Bildungsgeschichte unseres Volkes lehrt weiter, dafs es sich ganze Jahrhunderte hindurch an rein formalen Bildungsdisziplinen, der Grammatik, Rhetorik, Dialektik und Mathematik, und ihrer rein formalen Behandlung hat genügen lassen, weil diese in der That am geeignetsten war, die geistige Gymnastik zu vermitteln, welche zur Verarbeitung der dem deutschen Volke mit dem Niederschlag der christlichen und römischen Bildung zuwachsenden reichen Wissensinhalte nötig war. Aber in der Weiterentwicklung ist unser Volk bereits mit dem Zeitalter des älteren Humanismus, noch ehe es mit dem Griechentum den Geistesbund schlofs, auch zu den Römern schon in ein anderes Verhältnis getreten, hat in ihren Werken ein grofsartiges Menschentum dahingegangener Zeiten gefunden, eine Welt voll ausgeprägter hoher Gestalten, mit denen in einen idealen Umgang zu treten, den reichsten inneren Gewinn bringen könne: d. h. zu der rein formalistischen Betrachtungsweise gesellte sich eine reale. Ich bin nun im Gegensatz zu mannigfachen, gerade in jüngster Zeit heraustretenden Auslassungen der Meinung, dafs auch in den Schulen die Sprachen betrieben werden müssen wegen ihrer formalbildenden Kraft, und dafs schon der formale Sprachunterricht mit einer wirklich fruchtbaren Anleitung zu einer schriftlichen oder mündlichen Bewältigung der Sprachmittel eine unersetzliche geistige Gymnastik an dem geistigsten Material werden kann — aber es kann ein Rückfall in scholastische Zustände werden, wenn Extemporalien und Skripta, Aufsätze und

Stilübungen zum letzten Ziel der Klassenarbeit und schliefslich der ganzen Schularbeit gemacht werden, wenn eine öde grammatistische Behandlung, ein Kultus der Grammatik die reale und ideale Ausnutzung des Autorengehaltes nicht zu ihrem gebührenden Recht kommen, den idealen Umgang mit den grofsen Geistern einer bedeutenden Vergangenheit nicht aufkommen lassen.[1] Ein Stück des alten Formalismus hat man aufgegeben, die lateinischen Verse; ein zweites Stück so gut wie fallen lassen, das lateinische Sprechen, beides ohne damit das gymnasiale Prinzip preisgegeben zu haben. Andere Stücke, die Extemporale- und Aufsatzdressur können ebenso aufgegeben werden, wie in Württemberg und Baden diese Dinge schon lange nicht mehr bestehen, ohne dafs damit dort der gymnasiale und humanistische Charakter der Schulen zerstört worden wäre. Die Rückwirkung wird zunächst für das Gymnasium selbst eine heilsame sein in Bezug auf die Sichtung der Lektüre. Die verkehrte Behandlung des lateinischen Aufsatzes als einer besonderen Unterrichtsdisziplin trieb zum Ciceronianismus, dieser zur unverhältnismäfsig ausgedehnten Beschäftigung mit dem Cicero und seinem Zeitalter, dem Zeitalter der römischen Kommune, welche einen idealen Umgang mit den edelsten Geistern des Römertums nicht bietet, vielmehr den mit den unsaubersten Geistern desselben, einem Catilina, Clodius, Antonius u. s. w. Eine durchgreifende Sichtung der bisherigen lat. Lektüre wird stattfinden können und müssen. — Aber auch eine heilsame Rückwirkung auf die anderen höheren Schularten wird nicht ausbleiben. Auch dort blüht die öde grammatistische Behandlung im Betrieb des Französischen und Englischen, weil die Behandlung des Latein am Gymnasium vorbildlich geworden war und auf alle fremden Sprachen übertragen wurde. Wird nun jener Bann innerhalb der Gymnasien gebrochen, so wird man sich besinnen, dafs nicht an jeden einzelnen fremdsprachlichen Unterricht alle dieselben Forderungen und Aufgaben zu stellen sind, dafs vielmehr die Gesamtaufgabe des fremdsprachlichen Unterrichts auf die verschiedenen Einzelsprachen zu verteilen ist, d. h. dafs das Gesetz der Statik des Unterrichts hier seine Anwendung zu finden hat, und das didaktische Verhältnis der verschiedenen fremden Schulsprachen zu einander abzuwägen ist.

Ist nun nach dieser Auffassung die Stellung des Lat. im Unterricht gegenwärtig eine andere geworden und ist dieser veränderten Stellung durch

1) „Eine falsche Übertreibung der formalen Vorbildung dehnte auf dem Gymnasium bis in das 19. oder gar 20. Lebensjahr blofse Vorbereitung für weitere Vorbereitung zu dem schliefslich so kurzen Leben aus. Aus diesem Bewufstsein der Schüler stammt die Langeweile, die sich über die höheren Schulen verbreitet, sowie die Ungeduld, sie zu verlassen.“ Dilthey, Über die Möglichkeit einer allgemein gültigen pädagogischen Wissenschaft. S. 24.

Verringerung der Ziele und Vereinfachung der Unterrichtsarbeit Rechnung zu tragen, dann kann das auch äufserlich in der Stundenzahl und Stundenverteilung zum Ausdruck gebracht werden. Mit Recht sagt Lattmann einmal: man thue sich so viel darauf zu gute, den Ballast aus der Grammatik herausgeworfen zu haben — was doch bei weitem noch nicht genügend geschehen ist — aber niemand komme auf den Gedanken, dafs nun auch eine Verkürzung der Unterrichtszeit zulässig werde. Wird nun nicht nur die zu lernende Grammatik, sondern auch der ganze grammatistische Betrieb beschnitten, die Lektüre gründlich, wie nötig ist, gesichtet, so kann das G. eine Lateinklasse mit neun wöchentlichen Stunden recht wohl missen, zumal die Schüler mit dem 11. Jahre statt mit dem 9. und nach der voraufgegangenen Einführung in den fremdsprachlichen Unterricht durch das Franz. ungleich reifer an den Betrieb des Lat. herantreten, und es ungleich schneller und kräftiger sich anzueignen im stande sind.

Mit der IV inf. (= der jetzigen V) könnte nun der reine gymnasiale Bau beginnen. Entlastet von einer grofsen Menge in das G. hineinverführter Schüler kann das G. nun den gymnasialen Bildungsweg ungehemmter verfolgen. Da endlich das gymnasiale Bildungsprinzip nicht nur in der Pflege des Lat. besteht, sondern in der Pflege des Lat. und Griech., so wird für mich mit der bez. Einschränkung des Lat. das gymnasiale Prinzip noch keineswegs preisgegeben. Ist aber die Anschauung richtig, dafs das Lat. an Stellung und Geltung etwas verloren hat und verlieren kann, dann verliert das Realgymnasium wesentlich an dem, was es zum Unterschied von den lateinlosen Realschulen als etwas Eigentümliches behauptete, ohne doch das andere entgegensetzen zu können, was dem Gymnasium seinen besonderen Wert giebt: die Verbindung des Latein-Griechischen zu einem Bildungsstoff, in welcher dem Griech. mehr und mehr das Schwergewicht zufällt, welche zugleich aber auch dem Lat. eine Stärke giebt, die es in seiner Isolierung nicht mehr hat.

Aber auf einen anderen Punkt noch mufs ich hinweisen, wo das G. an sich als eine humanistische Anstalt durchaus einer Reform bedürftig ist. Wird diese Reform vollzogen, so eignet das G. sich einen Vorzug an, den gegenwärtig das R.-G. unzweifelhaft vor ihm hat; die Angleichung zwischen R.-G. und G. wird wiederum ganz naturgemäfs um ein gutes Teil gefördert, und das R.-G. verliert wiederum einen Teil seiner Sonderstellung und seines Sonderrechts. Das G. läfst eines der wertvollsten Bildungsmittel verkümmern, den Zeichenunterricht. Derselbe ist zur Bildung und Übung des äufseren und inneren Sehens, des Geschmacks und Kunstgefühls, endlich einer technischen Fertigkeit der Hand gerade für die Gymnasien und gerade auch für die mittleren und oberen Klassen derselben als Gegengewicht

gegen eine einseitige Pflege der Abstraktion unentbehrlich. Wir reden soviel vom Handfertigkeitsunterricht und seinen Vorzügen, die ich voll zu würdigen weifs, aber die nächste und einfachste Übung der Handfertigkeit, die zugleich zu einer Fertigkeit im Sehen und Auffassung des Schönen führt, lassen wir im G. so gut wie unbenutzt. R. Hildebrand sagt einmal sehr treffend:[1] „Die Sinne werden in unserer abstrakten Zeit viel zu wenig gepflegt und — gebildet; und doch ist scharfes Sehen der beste Anfang zu scharfem (setzen wir hinzu: auch zu geordnetem) Denken, weil beide aufs engste verwandt sind. Das Denken ist ja nichts, als ein Sehen auf höherer Stufe. Die Elementarklassen fangen ja richtig und vortrefflich an auf diesem Wege mit Übung und Bildung der Sinne, besonders des Sehens; aber die wichtigere und notwendige Fortsetzung dieses einzig richtigen Weges in die innere Welt hinein und hinauf, die anschauende Ausbildung der inneren Sinne ist noch nicht recht gefunden oder betreten.“ Der Vorwurf gegen das G., dafs es allzu einseitig die Abstraktion bilde, die Klage der Universitätslehrer, im besonderen der Mediziner, dafs das kneifertragende, mit seiner Blindheit kokettierende Geschlecht der heutigen G.-Schüler nach dem Abgang von der Schule nicht recht im stande sei, zu beobachten und geistig zu sehen, sind durchaus berechtigt. Unseren Probanden will das Pestalozzische Unterrichtsprinzip, dafs der Unterricht überall von der Anschauung auszugehen, die Erhebung von sinnlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu seinem Ziel zu machen habe, ein Prinzip, das den Volksschullehrern in Fleisch und Blut übergegangen ist, deshalb so wenig in den Sinn und in die Praxis, weil sie auf den G. und auf den Universitäten nur allzu einseitig zur Abstraktion erzogen waren. Die auf den R.-G. vorgebildeten Kandidaten sind in der That hierin besser gewöhnt. — Auch der sonstige Unterricht braucht gegenwärtig das Zeichnen überall: die Geometrie als „Augenkunst“, die Geographie bei der zeichnenden Methode, ebenso der naturkundliche Unterricht. Den auf G. gebildeten Lehrern fehlt diese Fertigkeit an allen Enden. Wenn endlich die humanistische Bildung zu einem Hauptziel die Pflege des Sinnes für das Schöne hat, so gilt das doch wohl nicht nur von dem geistig Schönen in der Litteratur u. s. w., sondern notwendige Ergänzung ist die Pflege des Sinnes für die eigentliche Formenschönheit. Wenn man das jetzt durch den Unterricht in der Kunstgeschichte oder durch archäologischen Anschauungsunterricht erreichen will, so baut man auch hier wiederum, wie so oft, vom Dache aus, statt mit dem Elementaren und Einfachsten, dem Zeichnen, anzufangen. Es ist eigentlich kaum zu verstehen, dafs die G. an diesem ihnen recht eigentlich

1) Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule. 3. Aufl. S. 110.

zukommenden Bildungsmittel so vorübergehen konnten. Denn die Griechen haben es zuerst als ein hervorragendes Bildungsmittel und als Unterrichtsgegenstand für die pueri ingenui eingeführt.[1] Der Grund für diese seltsame Erscheinung liegt darin, dafs man das Zeichnen in die R.-Sch. aus Nützlichkeitsgründen eingeführt, in den G. aber aus Mangel an solchen weggelassen hat, weil es dem G.-Schüler im späteren Berufsleben nicht notwendig sei; und doch sagt Aristoteles (Politik 8, 3) gerade vom Zeichnen: „man erlernt es nicht aus Nützlichkeitsgründen als vielmehr deshalb, weil diese Kunst den Blick auf das Schöne schärft. Überall aber nach dem Nutzen zu fragen, geziemt am wenigsten den hochsinnigen und freien Menschen.“ Es befinden sich also die G. nach allen Seiten im Widerspruch mit sich selbst, wenn sie das Zeichnen mifsachten. Der Grund dieser mifsgünstigen Beurteilung liegt vornehmlich in dem jetzigen kläglichen Betrieb dieses Unterrichts auf den Gymnasien durch mangelhaft ausgebildete Zeichenlehrer. Das wird sich ändern, wenn die Staatsregierung die Bedeutung des Zeichnens auch für die G. voll anerkennt und für Heranbildung wirklicher Zeichenlehrer sorgt, wie sie zu thun schon im Begriff ist. — Die Entwicklung des R.-G. hat das Verdienst hier der künftigen Entwicklung des G. den Weg gezeigt zu haben. Nimmt das G. das Zeichnen in seinen Lehrplan ausreichend auf, so schwächt es nicht seinen humanistischen Charakter, sondern stärkt ihn, vollzieht eine Reform, die es bereits im Jahre 1856 hätte vornehmen müssen, und rückt dem R.-G. damit wiederum so viel näher, dafs man mit Lattmann fragen kann, ob dann neben dem humanistischen G. noch eine humanistische Realschule d. h. das Realgymnasium erforderlich sein wird.

Die erheblich stärkere Grundlegung des französischen Unterrichts, welche bei der Priorität des Französischen den unteren Klassen des reformierten G. zufallen würde (s. d. Anlage B), genügt, den eigentümlichen Bildungsgehalt dieser Sprache auch dem G.-Schüler zu vermitteln und eine gewisse Übung im mündlichen Gebrauch dieser modernen Sprache zu begründen. Die Fortsetzung auf den oberen Stufen, wo das Französische mit dem stärkeren Heraustreten des Lat. und dem Eintritt einer dritten Sprache, der griechischen, nach dem Gesetze der unterrichtlichen Statik zurücktreten mufs, reicht aus, in die verhältnismäfsig minderwertige Lektüre der französischen Litteratur so einzuführen, dafs die weitere Befreundung mit derselben dem Schüler selbst überlassen werden kann. In den beiden obersten

1) Plin. Nat. hist. 35, 10, 77: Pamphili auctoritate effectum est Sicyone primum, deinde in tota Graecia, ut pueri ingenui omnia ante graphicen, hoc est picturam in buxo docerentur recipereturque ars ea in primum gradum liberalium.

Klassen wird dafür dem Sch. Gelegenheit zu geben sein, die Bekanntschaft mit dem Englischen soweit zu machen, als heutzutage für jeden Gebildeten unerläſslich ist, und auch den G.-Schüler soweit in diese Sprache hineinzuführen, daſs er sich später selbst darin fortbilden kann.

Und schlieſslich: eine hinreichende Einführung in die realste Welt, eine gröſsere Vertiefung in die Welt von Heimat und Vaterland sowie in das Leben der Gegenwart haben auch die Realschulen bisher nicht gegeben. Von allen höheren Schulen gemeinsam gilt das oft von mir citierte Wort R. Hildebrands:[1] „Das deutsche Volk ist förmlich dazu erzogen worden von dem Gange seiner Kultur — d. h. doch wohl durch seine Schulen, im besonderen durch seine höheren Schulen — sich selbst und das Seine als im höheren Geistesleben der Welt nicht hoffähig anzusehen, sich seiner Ichheit nach Kräften zu entäuſsern und — sich ein neues anderes Ich weit drauſsen herzuholen auf einem Wege, der notwendig die ganzen schweren Gebrechen jener gelehrten und verkehrten Abstraktion an sich tragen muſste; denn der Weg ging ja geradezu hoch durch die Luft Wunderliche Aufgabe, wenn man sie so betrachtet! Seinen eigenen Mittelpunkt aufzugeben und ihn weit aus sich hinauszusetzen und zwar in einen Boden, der, genau besehen, gar kein wirklicher Grund und Boden mehr war, sondern nur noch wie eine verflüchtigte Insel, die sich in Nebelform erhoben hätte und in weiter Ferne in der Luft schwebte.“ Eine Frucht dieses Verfahrens sei dann die Meinung, „daſs die Bildung eigentlich etwas dem Leben Entgegengesetztes sei, ein von der Wirklichkeit abgetrenntes Gebiet.“[2] Die Gymnasien haben mit jener Entfremdung den Anfang gemacht und sind noch jetzt zu sehr in derselben befangen; innerhalb derselben macht wiederum die VI den Anfang, wenn sie den Knaben schon im 4. Schuljahr so einseitig in die unverstandene Antike hineinwirft; aber auch die folgenden Klassen sind zu wenig darauf bedacht, gegenüber dem starken Gewicht, mit dem hier die antike Welt auftritt, ein Gegengewicht zu schaffen, durch welches die rechte Vertiefung in die Welt von Heimat und Vaterland und in das Leben der Gegenwart gesichert wird. Die Realschulen haben auch dies den G. nachgemacht mit dem Unterschiede, daſs sie oft genug eine einseitige Befreundung mit der französischen und englischen Kultur und Geschichte an die Stelle der antiken setzten. Daſs alle h. Schulen sich hier innerlich zu reformieren haben, habe ich seit einer Reihe von Jahren unaufhörlich gefordert; daſs eine solche Reform durch die Umgestaltung der Klassen VI und V, IVa und b auſser-

1) a. a. O. S. 75.
2) Ebendas. S. 14.

ordentlich erleichtert wird, habe ich unter anderem auch heute darlegen wollen. Dafs diese Reform auch weiterhin auf einfachstem Wege schon durch eine wirkliche organische Lehrplangestaltung sich anbahnen läfst, habe ich in verschiedenen Aufsätzen der „Lehrproben und Lehrgänge" [1] zu zeigen versucht. Wird die Einwurzelung in den nationalen Boden eine tiefere, die Einführung in das nationale Leben eine breitere, so wird das ein starkes, einigendes Band mehr für alle h. Schulen und steht doch in keinerlei Widerspruch mit dem realistischen Bildungsweg dort, noch mit dem gymnasialen Bildungsprinzip hier. Zwischen dem G. und R.-G. aber wäre dann die Angleichung so vollzogen, dafs dasjenige eintritt, was ich in These V habe ausdrücken wollen. Das G. hätte diejenigen Reformen in sich vollzogen, die es m. E. schon im Jahre 1856 hätte vornehmen sollen. Wäre das damals geschehen, so hätte sich wahrscheinlich von vornherein das Realschulprinzip folgerichtig in Anstalten rein realistischen Charakters entwickelt, der Umweg durch die R.-G., welche beide Prinzipien zu ihrem Schaden unausgeglichen verknüpfen wollte, wäre uns erspart worden. Jetzt hat dieser Umweg dazu gedient, die G. zur besseren Erkenntnis dessen, was auch ihnen notthut zu bringen; und nur unter der Bedingung einer inneren Reform der Gymnasien kann ich mich für Beseitigung der Real-Gymnasien aussprechen: aber die R.-G. selbst als eine Zwitterschöpfung werden gut thun, das Gymnasiale in ihnen an die Gymnasien, das Realistische in ihnen an die O.-R.-Sch. abzugeben und sich für eine Umwandlung nach der einen oder der anderen Seite hin zu entscheiden. Natürlich ist diese allmählich und mit schonender Hand ins Werk zu setzen; von den Mitteln dazu und den notwendigen Übergangsstadien werden die folgenden Fragen zu handeln haben.

Ich bin zu meinem Ergebnis durch keinerlei Eingenommenheit gegen die R.-G. bestimmt worden; ich war einige Zeit Lehrer an einem solchen, habe ein solches in den Franckeschen Stiftungen unter meiner Oberleitung, habe in den „Lehrproben und Lehrgängen" die innere Arbeit des Unterrichts der R.-G. in gleicher Weise vertreten, wie die der G., und niemand wird mir ein streitbares Wort gegen jene Schulgattung nachweisen können. Meine Schlufsthese ist das Ergebnis des lebhaften Wunsches: 1. die verschiedenen Schularten innerlich so reorganisiert zu sehen, wie es die Rücksicht auf die besonderen eigentümlichen Ziele jeder einzelnen derselben, sodann aber auch die Rücksicht auf die allen Pflegestätten einer höheren

1) Besonders in H. V.: Aphorismen zur Theorie eines Lehrplanes betr. die Klassen-Lektüre der Gymnasial-Prima, und in H. XII: Allgemeine Gesichtspunkte für eine didaktische Stoffauswahl. Beispiel einer Stoffauswahl für den Lehrplan der Gymnasien. s. Abhandlungen Bd. II.

Bildung gemeinsamen Aufgaben erfordert; — 2. die verschiedenen Schularten so zu einem geordneten System vereinigt zu wissen, welches nicht nur den abstrakten Bildungsinteressen entspricht, sondern auch den wirtschaftlichen und sozialen Interessen, vor allem der Notwendigkeit, den immer drohender anwachsenden Gefahren in unserem sozialen Leben zu begegnen, zu einem System, das die allzuscharfe gegenwärtige Sonderung der Arten von h. Schulen beseitigt und doch die Eigentümlichkeit der beiden Hauptrichtungen erhält; — 3. aus den verschiedenartigsten Bestrebungen, die auf eine Reform des h. Schulwesens gerichtet sind, etwas zu lernen, und das nach meiner Auffassung in ihnen Wertvolle zusammenfassend in innere Beziehung zu setzen und zu verwerten.

5. Pädagogische Aphorismen mit Randglossen.[1]

1. Die wachsende Spezialisierung innerhalb der Fachwissenschaften hat auf den Hochschulen den Zusammenhang einer universitas literarum mehr und mehr zerstört.

2. Die Rückwirkung dieser fachwissenschaftlichen Zerbröckelung hat sich auch in dem Unterrichtsbetrieb der höheren Schulen zunächst innerhalb der oberen, sodann allmählich selbst bis in die unteren Klassen hinein geltend gemacht.

3. Der Unterrichtsbetrieb in den höheren Schulen ist infolge einer rein akademischen Vorbereitung der Lehrer für das höhere Lehrfach fast ausschliefslich durch akademische und fachwissenschaftliche Einflüsse bestimmt und dadurch einseitig geworden.

4. Derselbe läfst sich vorwiegend durch die Rücksicht auf die darzubietenden wissenschaftlichen Objekte bestimmen und bleibt überwiegend akademische, systematisierende Darbietung (auch wohl Aufnötigung) eines immer mehr anschwellenden Wissensstoffes.

Zu 1. Diese Spezialisierung ist der unaufhaltsame Gang eines notwendigen geschichtlichen und wissenschaftlichen Prozesses. Zustände, wie sie noch vor dreifsig Jahren an der Universität Halle bestanden, wo die Professuren der romanischen Philologie und der Geographie als ein Nebenamt durch einen Domprediger (Blanc) versehen wurden, sind glücklicherweise für immer überwunden. Wie sehr die Verzweigung der Wissenschaften weiter wächst, zeigt der jüngste Zuwachs einer Wissenschaft der Laut-Physiologie. Die Philosophie, welche das Bewufstsein von der universitas literarum zu erhalten berufen ist und diese Pflicht theoretisch zu erfüllen sich auch redlich bemüht, ist praktisch dazu nicht mehr genügend im stande; denn nur ein sehr geringer Bruchteil der Studierenden hat den philosophischen Zug, eine Gesamtüberschau über den Zusammenhang der Wissenschaften zu gewinnen. Wie selten sind doch auch Vorlesungen, welche sich den Nachweis der universitas literarum ausdrücklich zur Aufgabe setzen. Vgl. zu dem Ganzen E. Wiedemann, Universität und Schule. Separatabdruck aus der deutschen Revue Märzheft 1883.

Zu 2—4. Die Verzweigung der Sprachwissenschaft in klassische, germanistische, romanische, englische Philologie, sowie die spezialisierenden Richtungen innerhalb derselben als Sprachvergleichung, historische Grammatik und nun auch als Laut-

1) Lehrproben, Heft 4, S. 1 ff.

5. Statt dessen müfste der Unterrichtsbetrieb mehr noch durch die Rücksicht auf das Subjekt des Schülers bestimmt werden. Es müfsten Sichtung, Vorbereitung, Darbietung und Verarbeitung des Stoffes immer nur Mittel zu dem höheren Zweck sein, in jeder einzelnen Lektion, wie in dem eng verbundenen Gefüge ihrer Gesamtheit Schritt für Schritt, zielbewufst eine geschlossene Bildung der Gedanken- und Gemütswelt, des Willens und des Charakters der Zöglinge aufzubauen. Es dürfte auch in den höheren Schulen von den spezialwissenschaftlichen Stoffen

Physiologie, „aus deren Gebiet die Kenntnisse sich bis in die Volksschule, selbstverständlich erst in den höheren Lehranstalten, verbreiten werden und müssen“, (Thesen der neusprachlichen Sektion der Philologen-Vers. in Dessau 1884) haben unwillkürlich eine Einwirkung auch auf den Sprachunterricht in den höheren Schulen gewonnen. Im Betrieb der fremden Sprachen werden Sach- und Sprachunterricht allzuhäufig zerrissen mit der Scheidung besonderer Lektüre- und besonderer Grammatikstunden. Neuerdings fängt man an, selbst die deutsche Sprache nach dem Vorbild einer fremden grammatisch zu behandeln und in selbständigen Grammatikstunden von dem Inhalt loszulösen. Und doch müfste man auf alle Weise darauf bedacht sein, den Sprachunterricht auf den Sachunterricht zu gründen und beide zu verbinden. — Der naturwissenschaftliche Unterricht hat sich in „Naturlehre“ und „Naturbeschreibung“, diese letztere wiederum in Mineralogie, Botanik und Zoologie zerlegt, darüber aber die Lehre von der Natur als einem Ganzen, einem lebensvollen Organismus allzusehr vergessen. Und wie diese Disziplinen, so liegen auch die Mathematik und die mathematische Physik nicht selten in verschiedenen Händen, so naturgemäfs sie auch zusammengehören. „Durch die Behandlung der mathematischen Physik auf der Universität wird der Lehrer dahingebracht, auch in der Schule die Physik mehr von der mathematischen Seite zu behandeln; dann verliert sie aber dort ihren Wert als allgemeines Bildungsmittel für zukünftige Juristen, Mediziner, Philologen, Historiker und Theologen, denen sie den grofsartigen inneren Zusammenhang der Naturerscheinungen vor Augen führen soll. Leider tragen diesen hohen Zielen unsere Schullehrbücher mit wenigen Ausnahmen keine Rechnung.“ (Wiedemann a. a. O. S. 7.) Die Geographie wird häufig entweder als Anhängsel des historischen Unterrichts, oder völlig isoliert behandelt, während sie zu einem Vereinigungspunkte werden könnte und müfste nicht nur für verschiedene Disziplinen des naturwissenschaftlichen Unterrichts, sondern auch für diese mit dem geschichtlichen. — Nach dem Vorgang der Theologen hat man sehr oft auch im Religionsunterricht Bibelkunde, Bibellesen, biblische Geschichte, Katechismus und Kirchenlied als verschiedene Objekte angesehen und behandelt, anstatt sie unausgesetzt zu verknüpfen und Bibelkunde, Katechismus, Kirchenlied aus der biblischen Geschichte hervorwachsen zu lassen.

Zu 5—7. „Den Weg, auf welchem wissenschaftliche Arbeit endlich zur Erkenntnis und zum Verständnis gelangt ist, braucht der Schüler unserer Gymnasien nicht zu gehen; aber die Resultate wissenschaftlicher Forschung, einmal klargestellt, sollen ihm zu gute kommen.“ (Holzweifsig.) Sehr richtig. „Aber manches Resultat kann herrlich klar gestellt sein, ohne zur Erleuchtung gerade der Schulräume zu taugen. Ja man kann sich wohl vorstellen, dafs es die jugendlichen Augen mehr

immer nur der schulwissenschaftliche Gehalt zur didaktischen Verwertung kommen.

6. Dafs es an einer Klarheit über die Aufgaben eines solchen „erziehenden Unterrichts“ und vollends an dem notwendigen einheitlichen Zusammenschlufs der verschiedenen Lehrkräfte, der einzelnen Akte der Lehrarbeit, der mannigfaltigsten Lehrobjekte und Lehrmittel selbst im Unterricht einer und derselben Klasse, vollends einer und derselben Schule gar sehr fehlt, lehrt der Einblick in die gegenwärtige Unterrichtspraxis der höheren Schulen, vor allem auch in die Litteratur der ihr dienenden, eine Fühlung mit anderen Disziplinen selten suchenden Lehr- und Hilfsbücher.

blendet als stärkt. Und dazu bleibt die Gefahr, dafs man sich leicht über diese Klarheit der Resultate täuscht, am ehesten dann, wenn man selbst sehnsüchtig nach ihnen gestrebt hat. Man ist so leicht nachsichtig gegen die eigenen Kinder.“ (Fügner.) Der Begriff des erziehenden Unterrichts verlangt nachdrücklich eine Scheidung zwischen Fach- und Schulwissenschaft. „Das ist nicht so zu verstehen, als ob irgend eine Wissenschaft, welcher Art sie auch sei, von vornherein von der Erziehungsschule ausgeschlossen werden müsse. Viel mehr kann jede (??) wirkliche Wissenschaft den Anspruch erheben, in den Kreis der schulischen Disziplin gezogen zu werden; ehe aber letzteres geschehen kann, mufs sie sich eine von berufener Seite vorzunehmende Umwandlung gefallen lassen. Diese Umwandlung ändert nichts an den Resultaten, sie bestimmt nur das Wieviel, das Wann und das Wie.“ (A. Bliedner, Jahrb. d. Vereins f. wissensch. Päd. 1885. S. 105.) — Die Frage wird also jedesmal sein: Wie gestalte ich den fachwissenschaftlichen Stoff nicht nur schulmäfsig um durch etwaige Vereinfachung, sondern schulwissenschaftlich dadurch, dafs ich ihn für die betreffende Schülerstufe zu einem möglichst intensiv fruchtbaren Mittel mache, in planmäfsigster Weise auf Bildung der äufseren und inneren Anschauungen, der Vorstellungen, des Urteils, des Gemütes und vor allem des Willens so einzuwirken, dafs eine relative Beherrschung des Stoffes durch den Schüler und dadurch ein Wachstum seines Kraftgefühls, endlich das Wohlgefühl des Heimischseins im Gegenstande (interesse) erzeugt wird. Diese Forderung macht sich auch aufserhalb der Herbartschen Schule immer mehr geltend. „Die Aufgabe tüchtiger Pädagogen“, heifst es in den Jahrb. f. Philol. und Pädagogik, 1881 S. 262, „besteht gegenwärtig darin, zu untersuchen, in welcher Weise der Unterrichtsstoff dargereicht werden müsse, um die Bedingungen zu schaffen, unter denen höhere Erkenntnisse im Zögling entspringen, um hierdurch den Unterricht immer mehr eines blofs handwerksmäfsigen traditionellen Betriebes zu entkleiden und ihn zu einer zielbewufsten, absichtsvollen Thätigkeit zu gestalten, welche mit gröfserer Wahrscheinlichkeit als bisher wünschenswerte Erfolge erwarten läfst.“ — „Das Gymnasium kann sich unmöglich damit begnügen, den Lernstoff als einen fertig gegebenen auf den Schüler zu übertragen, mufs vielmehr darauf bedacht sein, dafs die Art seiner Mitteilung etwas von dem Charakter einer geistigen Neuschöpfung habe.“ (Leop. Schmidt.) Über das Umlernen vergl. Willmann Pädag. Vortr. S. 81 ff.

7. Während die Naturwissenschaft unausgesetzt und auf das erfolgreichste bemüht ist, die Probleme von den Gesetzen der Erzeugung, Erhaltung, Verwertung und Steigerung der physischen Kraft und Kräfte zu lösen, und während die neueste Philosophie den Versuch macht, in den Arbeiten einer „physiologischen Psychologie“ die geistigen Kräfte und psychischen Vorgänge messend zu begreifen, — hat die Theorie und Praxis der Erziehung und des Unterrichts, obwohl ihr tägliches Arbeits-

R. Hildebrand. Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule, S. 7: „Unser ganzer geistiger Besitz, d. h. was wirklich diesen Namen verdient, nicht „blofs ungefähr angeflogen ist, besteht und entsteht eigentlich aus kleinen eigenen „Schöpfungsakten; das wäre für die Pädagogen das wichtigte Mittel aus der „Psychologie, in die sie einzuweihen sind.“ — Ebendas. S. 81: „Was der Lehrer „dem Schüler ohne dessen Zuthun ins blofse Gedächtnis steckt, das bleibt gleichsam „auf der Oberfläche des inneren Menschen liegen, haftet und wurzelt nicht in ihm, „fällt wohl gar zu zwei Dritteln wieder ab; — wieviel der kostbaren Zeit geht „damit verloren. Was aber dem Schüler in frischer Lebendigkeit nahe tritt, was in „den in ihm schon vorhandenen Zusammenhang an seine rechte Stelle „tritt, das haftet sofort in der Tiefe, — und wächst von da selbst weiter, zumal „wenn der Schüler selbst mit danach gegriffen hat, statt sich's nur in die Hand „stecken zu lassen. Versucht man das zu berechnen und noch dazu, wie „rasch die Kraft des eignen Fassens und Ergreifens beim Schüler zum „Wachsen gebracht werden kann, dafs er selbst mitarbeitet an den „Hauptpunkten, auch aufser den Schulstunden, — ja da kommt eine „Rechnung heraus, die jeden Lehrer, dächte ich, mit freudigem Mute „erfüllen müfste. Alle Langeweile weg aus den Stunden..... Vieles, was jetzt „Lehrer und Schüler quält, weil es in falschem Werte aus einer Nebensache zur „Hauptsache gemacht wird, würde dann dem Schüler nebenbei von selbst zufallen.“ — In diesen Worten liegt eine ganze Pädagogik und Didaktik in nuce. Sie weisen auf das eigentliche Ziel derjenigen Geistesarbeit hin, welche von Ratichius, Comenius, Pestalozzi angeregt, von Herbart und seiner Schule am klarsten, thatkräftigsten und fruchtbarsten gepflegt ist. Was wir bei unserer Arbeit besonders wiederum in den höheren Schulen noch viel zu wenig mit in Ansatz bringen, deshalb auch viel zu wenig auszunutzen und als eine fruchtbare Macht zu pflegen verstehen, ist die Erfahrungswelt des Schülers, die von vornherein in der heimatlich-heimischen Umgebung — das Wort im weitesten Sinne genommen — liegt, welche er zunächst in die Schule, sodann innerhalb derselben in jede höhere Stufe derselben mitbringt. Wenn man mit zunehmendem Alter an sich selbst erfährt, wie urkräftig, fruchtbar, nachhaltig die Jugendeindrücke sind, so dafs sie die ganze Flut der vom späteren Leben hinzugebrachten Erfahrungswelt überragen, ja an Schärfe und Glanz immer nur zuzunehmen scheinen, welche Fülle fruchtbarster Kräfte auch für die Didaktik liegt da verborgen? Wird diese unbewufst wirkende Macht genügend beachtet, genutzt, systematisch verwertet? Ist der Unterricht bemüht, diese so spontan und intensiv wirkenden Kräfte von Jugendeindrücken so auszunutzen, dafs er seine Stoffe so systematisch wählt, ihre Behandlung so berechnend einrichtet, dafs die durch ihn selbst wiederum er-

objekt Weckung, Erhaltung, Pflege und Steigerung der geistigen und sittlichen Kräfte weiter Kreise sein soll, keineswegs genügend begriffen, welche Fülle anziehender Probleme und unerschöpflicher Aufgaben darin gegeben ist, die kürzesten Wege intensivster und fruchtbarster Pflege dieser Kräfte in der Theorie des Unterrichts ausfindig zu machen und in der Praxis sie einzuschlagen.

zeugte und gewonnene Summe von Jugendeindrücken zu einem denkbar fruchtbarsten Kraftmittel der inneren Bildung werde? Bauen wir in der Sexta gleich von vornherein recht klar und zielbewufst auf dem Grunde derjenigen Vorstellungswelt, welche die Elementarschule so sorgsam vorbereitet hat? Schliefsen die verschiedenen Unterrichtsgegenstände innerhalb derselben Klasse und weiter dann durch ihre Stufenfolge so aneinander, dafs die gesamte Unterrichtsarbeit bemüht ist, durch fruchtbarste Konzentration ein einheitliches, organisch sich zusammensetzendes und wachsendes Gefüge gehaltvollster Eindrücke und Impulse zu schaffen? — Sind wir genügend darauf bedacht, alle einzelnen Operationen unserer unterrichtlichen Thätigkeit für sich schon zu fruchtbaren Momenten einer klar durchdachten Bildungsarbeit an der Seele des Schülers auszugestalten? Haben wir uns daraufhin genügend den geistigen Prozefs klar gemacht, welcher sich in der Seele eines Schülers bei jedem einzelnen Akt der unterrichtlichen Arbeit vollzieht, bei dem Übersetzen, der Interpretation, dem Memorieren, der Repetition, der Anfertigung eines Extemporale, eines Aufsatzes u. s. w. u. s. w.? — Tragen wir genügend den inneren Bedürfnissen der jedesmaligen Schülerstufe Rechnung, so dafs ein inneres Verhältnis des Schülers zu dem dargebotenen Objekte von vornherein gegeben oder doch leicht zu begründen ist? Oder nähren wir nicht vielmehr die Schüler auf derjenigen Altersstufe, wo sie am hungrigsten sind nach lebensvollen Dingen, ihr Auge am schärfsten für Naturbeobachtung, ihre Sinne am empfänglichsten für die Wunder der Naturumgebung, für die Poesie der Sage und Heroengeschichte, für die grofsen Gestalten und Thaten der vaterländischen Welt, vorwiegend mit inhalt- und geistlosen Satzragouts der fremdsprachlichen Übungsbücher, welche obenein die geistige Kraft der Schüler eher systematisch zu zerstreuen, als zu sammeln geeignet sind? Bieten wir ihnen nicht allzuhäufig noch in denjenigen Stunden, welche sie für die Öde jener Lektionen schadlos halten müfsten, in der Naturkunde, eine dürre Nomenklatur der botanischen und zoologischen Leitfäden statt lebensvoller, individueller Bilder und schärfen wohl ihr Lupenauge, den Einzelbau einer Pflanze, eines Skeletts zu erfassen, aber nicht den offenen Blick für Auffassung der ganzen Natur? Wie viel hier zu thun ist, zeigt ein Einblick in die hochbedeutsamen Bestrebungen für fruchtbare Neugestaltung des naturkundlichen Unterrichts von Junge (Kiel) und Scheller (Eisenach), am besten kennen zu lernen aus dem Programm des Schullehrer-Seminars zu Eisenach v. J. 1884 W. Rein, Theorie und Praxis des Volksschul-Unterrichts. 4. Schuljahr. 2. Aufl. Dresden 1884. S. 104—174. Wird die geschichtliche und geographische Lektion auf der Unterstufe im Sinne eines ergänzenden Gegengewichts für die Bildung von Anschauung, Phantasie und Gemüt genügend ausgebeutet? — Wir lassen den unendlichen Vorteil ungenutzt, welcher in der Begeisterung eines Tertianers für die ihm so sympathische Gestalt Alexanders d. Gr. liegt, und machen die Thatenwelt desselben nicht zum Gegenstand der Lektüre, so

8. Dafs die Pädagogik und Didaktik eine auf Psychologie und Ethik gegründete hohe Wissenschaft, und dafs ihre praktische Arbeit eine ideale Kunst ist, diese Erkenntnis, welche ein selbstverständlicher Besitz der gesamten Lehrerwelt sein sollte, ist nicht die allgemein herr-

anziehend auch die romanhafte, rhetorische Sprache des Curtius gerade für diese Schülerstufe ist, nur weil sein Ausdruck, wenn auch lateinisch, so doch nicht ciceronianisch ist; als wenn ein lebendiges Interesse an dem Sachunterricht nicht auch immer das fruchtbarste Mittel für den Sprachunterricht wäre. Wir muten den Primanern, welche mit schwellenden Segeln jugendlichster Lebenslust in die hohe See des Lebens streben, ohne Bedenken zu, sich eine Lobrede auf das Greisenalter zu begeistern, nur weil sie Cicero geschrieben hat. Wir beschäftigen unsere Schüler allzureichlich mit dem Einblick in die brüchige Welt und sittliche Fäulnis der römischen „Kommune“ und mit ihren Helden, einem Verres, Catilina, Antonius, so antipathisch sie auch dem Schüler sein müssen, nur der lateinischen Stilistik wegen.

Die wichtigste schulwissenschaftliche Aufgabe der Zukunft ist **die Theorie eines Lehrplans der höheren Schulen**, für welche die Arbeit Dörpfelds (Grundlinien einer Theorie des Lehrplans, zunächst der Volks- und Mittelschule. Mit dem Motto: „Eine richtige Theorie ist das Praktischste, was es giebt.“ Gütersloh 1873) sehr fruchtbar werden kann, und für welche bis jetzt so gut, wie nichts geschehen ist.

Zu 8. Diese Thatsache liefse sich durch eine grofse Zahl bedeutsamer Selbstzeugnisse belegen, welche doch nur die allgemeine Erfahrung aussprechen, dafs man als Lehrer völlig unberaten in das Amt kam, mühsam tastend unter zahllosen Fehlgriffen sich eine gewisse praktische Routine aneignete, hier und da auch wohl den Versuch machte, sich über die Gründe der Behandlung eingehendere Rechenschaft zu geben, dann zum Dirigenten einer Lehranstalt bestellt, die Nötigung fühlte, sich über die Praxis auch der sonst fremden Disziplinen ein Urteil zu bilden, endlich mit der Anleitung von zufällig vorhandenen Probanden betraut, tiefer in die Beschäftigung mit pädagogischen Fragen getrieben wurde, um die gegebenen praktischen Winke begründen zu können, immer aber, je weiter je mehr, von dem unbefriedigenden Gefühl begleitet war, dafs der Überblick über die Summe der Erfahrungen aus der bisherigen didaktischen Praxis nicht genüge, zumal ein solcher nur die allgemeine Unsicherheit der verwirrend durcheinander gehenden Ansichten über didaktische Dinge aufdeckt. Um nur ein solches Selbstzeugnis zu nennen, verweisen wir auf das Geständnis von W. Herbst, die neuhochdeutsche Litteratur auf der obersten Stufe der Gymnasial- und Realschulbildung. Gotha 1879. S. 8 ff. Sein Bekenntnis giebt die Erfahrung der meisten Lehrer wieder. Als eines der bezeichnendsten Zeugnisse dafür, wie sehr noch immer der Zufall unsere Praxis bestimmt, da wo planmäfsigste Berechnung das Natürlichste sein müfste, ist dem Verfasser immer folgende Stelle aus einer Entlassungsrede von W. Herbst erschienen (Michaelis 1862, abgedruckt in A. Weidners Beiträgen zu lateinischen Stilübungen für die obersten Klassen des Gymnasiums zu Duisburg 1865. S. 82: „Lebendigere Geschichtskenntnis schöpft man allein aus den Quellen, aus den originalen Zeugnissen des Geisteslebens und der Thaten der Völker. Und diese frische bunte Detailanschauung fandet Ihr in den Werken der Alten. War es nun Zufall

schende, vielmehr steht der Unterricht bei allem Bemühen im einzelnen, und bei allen Fortschritten der Lernmittel im allgemeinen noch allzusehr unter der Herrschaft eines naiven Naturalismus, eines tastenden Empirismus und eines zufälligen Experimentierens.

oder mehr als das, — denn ich selbst dachte bei der Wahl nicht an diesen Plan — dafs ihr in der griechischen Prosa-Lektüre neben den Mustern der drei Stilgattungen — der historischen, rhetorischen und philosophischen — in den gelesenen Teilen des Thukydides, Platon, Demosthenes, gerade die drei Ereignisse der athenischen Geschichte genau und lebendig kennen lerntet, durch welche der Sturz dieser Stadt, des Auges von Hellas, wie man Athen nannte, verursacht ward."

Dem Verfasser dieser Zeilen wurde nach allem Tasten und Experimentieren zu einer zwingenden Nötigung, sich nach bestimmten allgemeinen Prinzipien der Didaktik und Pädagogik umzusehen, die Aufgabe, im seminarium praeceptorum eine gröfsere Zahl von Kandidaten und damit von Vertretern der verschiedenartigsten Disziplinen gemeinsam in die Theorie und Praxis des Unterrichts einzuführen; aber Erlösung von der eigenen theoretischen Unsicherheit, Bestätigung des Besten, was sich ihm aus der eigenen praktischen Erfahrung ergeben hatte, ganz neue Befruchtung der eigenen unterrichtlichen Arbeit und ein weiter Ausblick in eine überraschende Fülle neuer anziehender Aufgaben wurde ihm erst aus dem Überblick über die verschiedene und doch einheitliche Arbeit so mannigfaltiger Lehranstalten, wie sie der grofsartige Organismus der Franckeschen Stiftungen in sich vereinigt, aus dem genaueren Einblick in die theoretische und praktische Arbeit der Volksschullehrer-Seminarien, sowie der pädagogischen Seminarien in Jena (Stoy) und in Leipzig (Ziller), aus der Bekanntschaft mit den Bestrebungen der Herbartschen Schule, endlich aus dem Studium wie im allgemeinen der Geschichte der Pädagogik, so im besonderen der pädagogischen Werke Herbarts. — Es ist leicht zu erkennen, dafs eine Reihe der fruchtbarsten Impulse, welche die Didaktik der höheren Schulen in neuerer Zeit auch von anderer Seite aus empfangen hat, sich mit den Impulsen derjenigen grofsen Bewegung begegnet, welche von den früheren grofsen Pädagogen seit Comenius ihren Anstofs erhielt, von Herbart am genialsten und kräftigsten gefördert, von seiner Schule, wenn auch auf sehr verschiedenen Wegen, am weitesten geleitet ist. Es besteht bei aller Mannigfaltigkeit der Richtungen und bei allen Gegensätzen im Einzelnen offenbar ein innerer Zusammenhang zwischen den Reformgedanken, welche mit dem Namen Herbarts und seiner Schule verknüpft sind, und denjenigen von Männern wie Perthes auf dem Gebiet des lateinischen Unterrichts, Münch, Sonnenburg, Löwe auf dem Gebiet der neueren Sprachen, A. Kirchhoff, H. Matzat, A. Hummel auf dem Gebiet der Schulgeographie, R. Dieck (methodischer Leitfaden der Naturgeschichte, Breslau 1873), R. Waeber (Lehrbücher für Physik), R. Arendt (Lehrbücher für Chemie, vergl. auch dessen Einleitung zur Technik der Experimentalchemie, welche die Methode des gesamten naturwissenschaftlichen Unterrichts behandelt), auf dem Gebiete der Naturwissenschaften, R. Hildebrand (vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. 2. Aufl. Leipzig 1879) auf demjenigen des Sprachunterrichts, u. a. m.

9. Folgen dieser Zustände sind:

a) Die unklare und verwirrende Vielheit von Schulgattungen, von welchen ein Teil — nicht selten unter schweren Opfern der Kommunen — im Kampf ums Dasein ringt.

Die Höhe der Aufgabe, welche den höheren Schulen gestellt ist, hat der Verfasser in dem Referat, Einheit der Schule, S. 37, Abhandlungen S. 75 f. zu skizzieren versucht: „Es wird die ungleich vielseitigere Bewegung in den so viel bedeutsameren Ideeenkreisen, der unmittelbare Umgang mit den grofsen Geistern aller Zeiten, zu welchem das Material des höheren Unterrichts fort und fort auffordert, der weitere und freiere Umblick, der hier möglich ist, der ungleich gröfsere Reichtum an psychologischer Beobachtung und Erfahrung, der sich im Verkehr mit einer Schülerwelt aufthut, die schon mit wachsender Selbständigkeit den Objekten gegenübersteht, endlich die freiere Wechselwirkung zwischen Subjekt und Objekt, zwischen Lehrenden und Lernenden, eine ganz neue Fülle von psychologischen Problemen und damit auch von anziehenden Aufgaben schaffen. Ausgerüstet von der Universität her mit philosophischer Vorbildung und einer Schulung für selbständige wissenschaftliche Arbeit, mitten hineingestellt in eine eigene Lehrthätigkeit, sowie in eine vielseitige Beobachtung fremder Praxis des höheren Unterrichts, jederzeit in der Lage, von der Praxis auch des Elementarunterrichts eingehende Kenntnis nehmen zu können, sind die Lehrer an den höheren Schulen recht eigentlich dazu berufen, den Auf- und Ausbau einer wissenschaftlichen Didaktik in die Hand zu nehmen. Sie vornehmlich hätten, lange Versäumtes nachholend, darauf hinzuarbeiten, dafs die königliche Wissenschaft der Pädagogik, welche an Höhe, Würde und Bedeutung keiner nachsteht, die sich als angewandte Ethik mit der Theologie, als angewandte Psychologie mit der Philosophie, als praktische Wissenschaft mit dem praktischen Leben, als ideale Kunstübung mit der Kunst berührt und die umfassendste, tiefreichendste und verantwortlichste Aufgabe hat im Hinblick auf die teuersten Schätze der Nation, aus der bisherigen Aschenbrödelstellung befreit und in ihr volles souveränes Recht eingesetzt werden." — Vgl. dazu Herbart, Pädag. Schriften von Willmann Band I. S. 297: (Es könnte wohl nützlich sein), „wenn einmal eine pädagogische Schrift Veranlassung giebt, die Weite der „Erziehungssphäre und die Gröfse der noch vorliegenden Aufgaben nach der Distanz „zu schätzen, die man durchlaufen müfste, um von dem Niedrigsten aufzu„steigen zum Höchsten, und in die man hinausblicken soll, weil man „das Letzte vorbereiten mufs durch das Erste." Wie wenig auch aufserhalb der Schulkreise bis jetzt die Pädagogik als eine Wissenschaft gilt, zeigt am besten der Umstand, dafs der Bericht der historischen Kommission über den Entwurf zur bekannten „Geschichte der sämtlichen Wissenschaften in Deutschland" (abgedruckt als Einleitung zum I. Bande der Sammlung) in der Übersicht über die 24 zu behandelnden Wissenschaften wohl auch der Technologie und Landwirtschaftslehre gedenkt, die Pädagogik und Didaktik aber ganz ignoriert.

Zu 9. a) Hierzu vergl. des Verf. Einheit der Schule S. 3 ff., Abhandlungen S. 44 ff.

b) Der Mangel an gegenseitigem didaktischen und pädagogischen Verständnis und an der notwendigen Fühlung unter den Lehrern der verschiedenen Unterrichtsfächer und Schulkategorieen.

c) Eine unzweifelhaft vorhandene geistige Überbürdung der Schüler, welche nicht nur in Überladung mit häuslicher Arbeit besteht, sondern mehr noch in einer Diszentration ihrer geistigen Kräfte durch die verschiedenartigsten, sich kreuzenden und verwirrenden Richtungen und Ziele der in den Schulen getriebenen Geistesarbeit, und ihrerseits wieder der Grund davon ist, dafs gegenwärtig auf den höheren Schulen mehr geistige Mittelmäfsigkeit gezeitigt wird, als charaktervolle Eigentümlichkeit.

d) Die fortschreitende Brüchigkeit, Zersetzung und Verseichtung unserer Bildung, aber auch die wachsende Entfremdung von dem Boden der wirklichen, heimatlichen, vaterländischen Welt.

b) Der unerquickliche Streit zwischen den Vertretern der Gymnasien und Realschulen würde seine verletzende und gefährliche Schärfe verlieren, wenn man sich eins wüfste in dem Verständnis für die Aufgaben des einen „erziehenden Unterrichts.“ Die grofsen Pädagogen von Comenius bis Herbart würden für die Leidenschaftlichkeit, mit welcher jener Streit in der Gegenwart geführt wird, kein rechtes Verständnis haben; auch die Herbartsche Schule läfst den Krieg der Gymnasien und Realschulen nicht in ihre Kreise dringen.

c) Hier hat demgemäfs auch jede gründliche Lösung der Überbürdungsfrage einzusetzen. Nur eine auf das allersorgsamste durchdachte Konzentration des Unterrichts (im Sinne von Nr. 5) und eine darauf gerichtete Theorie des Lehrplans (siehe oben S. 54) kann durchgreifende Abhilfe schaffen gegen die jetzt vorhandene, die geistige Kraft der Schüler verflachende und zerstreuende Diszentration. Man versetze sich einmal recht lebendig in die Seele eines Schülers unserer jetzigen höheren Lehranstalten, durch wie verschiedene Gebiete oft der entgegengesetztesten Kreise und durch wie verschiedenartige, oft sich kreuzende und verwirrende geistige Operationen er die 4 Vormittags- und 2 Nachmittagsstunden getrieben wird; man denke sodann an den eigenen Geisteszustand, wenn man einige Stunden hindurch in vielseitiger, angespannter Geistesarbeit thätig war, — so wird man begreifen, wie nur die sorgsamste Berechnung die zerstreuenden und lähmenden Einflüsse, welche aus der oft ungleichartigsten Darbietung des ungleichartigsten Vielerlei sich ergeben, paralysieren kann, wie wichtig dann aber auch die Aufgabe ist, die so oft ganz planlose Ausnutzung der geistigen Kraft des Schülers in eine möglichst einheitliche, intensive und fruchtbare Verwertung und Steigerung derselben umzusetzen.

d) Hierzu vgl. Hildebrand a. a. O. S. 13: Noch ziemlich allgemein ist die Meinung, dafs die Bildung eigentlich etwas dem Leben Entgegengesetztes sei, ein von der Wirklichkeit ganz abgetrenntes Gebiet, das sozusagen in der Luft schwebt und aus dem Leben sich in der Weise bereichert, dafs man von den Dingen dort den Begriff abzieht und sie in dieser vom rohen Stoffe gereinigten Form im Kopfe niederlegt, schön in Fächer geordnet; daher auch die Erscheinung, dafs die Schüler, die am meisten im alten Sinne gute Schüler heifsen, gewöhnlich altkluge Jungen

10. Diese Schäden sind um so bedenklicher und verhängnisvoller, je gebieterischer die grofsen Aufgaben der Gegenwart und Zukunft von ihrem Geschlecht eine geschlossene Kraft, ein intensives Wollen, eine feste Charakterbildung verlangen.

11. Der Mangel einer zielbewufsten, rationellen Didaktik, welcher jene Schäden vornehmlich verschuldet hat, erklärt sich aus dem Mangel an rechten Zentralstätten einer solchen, welche ebenso Pflegestätten der wissenschaftlichen Theorie des Unterrichts, wie Übungsstätten der praktischen Kunst desselben sein müssen.

sind ohne Jugendfrische, später eine leichte Beute verkehrter Theoricen, die ja im Grunde immer eine falsche Abstraktion sind, eine Leugnung gesunden Empfindens, und von denen in unserer Zeit die Luft wimmelt, wie im Sommer von Mücken." — Ebendas. S. 67: „Das deutsche Volk ist ja förmlich dazu erzogen worden von dem Gange seiner Kultur (und setzen wir hinzu durch seine höheren Schulen) sich selbst und das Seine als im höheren Geistesleben der Welt nicht hoffähig anzusehen, sich seiner Ichheit nach Kräften zu entäufsern und — sich ein neues, anderes Ich weit draufsen herzuholen auf einem Wege, der notwendig die ganzen schweren Gebrechen jener gelehrten und verkehrten Abstraktion an sich tragen mufste; denn der Weg ging ja geradezu hoch durch die Luft, nur aus zweiter, dritter Hand und verkümmert und verdünnt, ja oft verschroben war das Neue, Fremde zu beziehen. Wunderliche Aufgabe, wenn man sie so betrachtet! seinen eignen Mittelpunkt aufzugeben und ihn weit aus sich hinaus zu setzen (was man eigentlich gar nicht kann, es führt nur zu einem Zerreifsen des Ich) und zwar in einen Boden, der genau besehen gar kein wirklicher Grund und Boden mehr war, sondern nur noch wie eine verflüchtigte Insel, die sich in Nebelform erhoben hatte und in weiter Ferne in der Luft schwebte." — Das Recht der Realschulen liegt in der Erkenntnis, dafs die Gymnasialbildung leicht Gefahr läuft, den Boden der Wirklichkeit unter den Füfsen zu verlieren. Aber es heifst: das Kind mit dem Bade ausschütten und sich der bedenklichsten Einseitigkeit schuldig machen, wollte man mit Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts S. 782 ff., aus der vorhandenen Entfremdung von der Wirklichkeit folgern, dafs man der Studien des klassischen Altertums zu einer höheren und vertiefteren Bildung nicht mehr bedürfe. — Nicht zur Beseitigung dieser Schäden dient es, wenn es immer mehr Brauch wird, dafs die Schulamtskandidaten von der Erlangung einer Lehrbefähigung in der deutschen Sprache absehen, und wenn die Erscheinung immer gewöhnlicher wird, dafs ein Kandidat mit dem Zeugnis ersten Grades ausgerüstet an einem deutschen Gymnasium im Lateinischen und Griechischen, in der Geschichte und Geographie in Prima, in seiner Muttersprache aber eigentlich gar nicht, also auch nicht einmal in Sexta unterrichten darf.

Zu 11. Derartige Centralstätten einer rationellen Didaktik gab es bisher nur in Privatinstituten (die pädagogischen Seminarien von Stoy in Jena und Ziller in Leipzig). Mit Recht mahnt daher L. Wiese, Pädagogische Ideale und Proteste S. 124 ff., die Staatsregierungen, solche privaten Veranstaltungen eines schöpferischen, pädagogischen Geistes auf alle Weise zu schützen und zu pflegen, „da die in ihnen gebotene Verwirklichung fruchtbarer Gedanken auch für das Allgemeine dienliche Anregungen enthalten können."

Weder haben die sporadisch dargebotenen Vorlesungen über die Theorie der allgemeinen Pädagogik, zumal wenn sie in den Händen aufserhalb der Praxis des Schulunterrichts stehender Universitätslehrer liegen, noch die unzureichenden Veranstaltungen für die praktische Vorbildung der Lehrer an den höheren Schulen solche Pflege- und Zentralstätten einer rationellen Didaktik irgendwie ersetzen können.

12. Was uns not thut, sind **pädagogische Seminarien**, welche mit bewährten höheren Lehranstalten oder besonderen **Übungsschulen** verbunden, mit einer Auswahl der tüchtigsten Lehrkräfte ausgestattet, von noch ganz in der Praxis des Unterrichts stehenden Schuldirektoren geleitet, dem Lehramtskandidaten eine stets auf wissenschaftliche Theorie zurückgehende Anleitung zur Praxis und eine wohlgeordnete Gelegenheit zu ihrer systematischen Übung darbieten.

Solche pädagogischen Seminarien werden nach den Erfahrungen. welche in dem normaler entwickelten Volksschulwesen gemacht sind, von selbst auch zu fruchtbaren Zentral-, Pflege- und Übungsstätten der didaktischen Theorie und Praxis werden. „Demjenigen Staat wird die Palme gebühren, welcher über die vorhandenen Schwierigkeiten hinweg endlich zu erlösenden Thaten schreitet.“

Auf die Frage der Organisation eines pädagogischen Seminars gehen wir hier nicht ein. Die Arbeit von Th. Vogt (das pädagogische Universitäts-Seminar. Leipzig 1884) zeigt, wie schwierig dieselbe ist. Sie wird nur praktisch gelöst werden können. Innerhalb der Praxis aber wird neben den von Vogt geforderten Universitäts-Seminarien mit Übungsschulen, welche sich bewährt haben, (Herbart, Ziller, Stoy, Schiller in Giefsen) auch Raum für andere Seminarien sein, welche die Kandidaten nach vollendetem, akademischen Fachstudium übernehmen und nicht gehemmt durch die gleichzeitige Vorbereitung auf das fachwissenschaftliche Studium, die Einführung in die Praxis zur Hauptsache machen, freilich unter steter Zurückführung auf eine theoretische Grundlegung. Es ist nicht notwendig, dafs überall, wie Vogt a. a. O. S. 63 sagt, bei einer Abtrennung der Seminarien von der Universität die Neigung Theorie und Praxis auseinander zu halten in gefährlicher Weise bestärkt und befestigt werde. Es spricht vieles für und wieder jede dieser Gattungen; dort der Vorzug einer gründlicheren theoretischen Bildung, aber die Gefahr, dafs die Praxis zu kurz komme; hier die Möglichkeit, dafs unter der einseitigen Behandlung der Praxis die Theorie leide. Im regen Wetteifer mögen sich beide Veranstaltungen fruchtbar erweisen; sie sind beide verträglich mit der von Herbart gegebenen Definition und treffenden Charakteristik eines pädagogischen Seminars: „Ein pädagogisches Seminarium, das seinen Namen ganz verdiente, würde eine Veranstaltung sein, wodurch die Erziehung in den wichtigsten ihrer mannigfaltigen Formen zur Anschauung gebracht, und worin dem Lernenden zu eigner Übung so weit Gelegenheit gegeben wäre, dafs bei fähigen jungen Männern das

Bewufstsein ihrer pädagogischen Kräfte dadurch geweckt werden könnte“ „Als ein vorzüglich wichtiges Resultat der ganzen Einrichtung wäre die Summe von Beobachtungen anzusehen, welche hier regelmäfsiger als sonst gesammelt und verständiger als sonst aufgefafst, gedeutet und auf die allgmeine Theorie zu deren Ergänzung bezogen werden würden.“ (Über die Einrichtung eines pädagogischen Seminars, im Eingang.) — Die letzten Worte des Textes aus den Ausführungen des Verfassers auf dem XXII. Kongrefs für innere Mission in Bremen.

6. Fr. A. Wolf oder J. Fr. Herbart?[1]

Auch eine falsche Alternative, wenngleich sie mit Vorliebe aufgestellt zu werden pflegt. Man könnte dafür setzen: „*weder* Fr. A. Wolf, *noch* J. Fr. Herbart“, da ein jurare in verba magistri weder im Sinne des einen wäre, noch im Sinne des anderen, auch beide einem vergangenen Zeitalter angehören, deren Anschauungen für uns nicht überall unbedingt mehr maſsgebend sein können; aber es wird fruchtbarer sein zu sagen: „Fr. A. Wolf *und* Herbart“, und auf diese Namen anzuwenden, was Goethe zu der Parole seiner Zeitgenossen: „Goethe *oder* Schiller?“ bemerkte: man solle Gott danken, daſs man zwei solche Kerle habe. — Es ist für jeden tiefer Blickenden doch nicht ohne innern Zusammenhang, wenn zur selben Zeit, wo Fr. A. Wolf in Halle unter groſsem Beifall sein berühmtes Kolleg consilia scholastica las (1799—1801) und sich mit dem Gedanken trug, eine Pädagogik zu schreiben, Herbart in Göttingen mit den Vorarbeiten zur „Allgemeinen Pädagogik“ (erschienen 1806) beschäftigt war; wenn zur selben Zeit, wo der erstere mit seinen Prolegomena den Homer in den Mittelpunkt des wissenschaftlich-philologischen Interesses stellte, Herbart auf die universale Bedeutung dieses Dichters für den erziehenden Unterricht nachdrücklicher, als irgend jemand zuvor hinwies, wenn kurz darauf, nachdem Fr. A. Wolf in Halle mit der Errichtung eines philologischen Seminars vorangegangen war, in der Hauptabsicht „brauchbare Schulleute für die oberen Klassen litterarischer Schulen zuzuziehen“,[2] Herbart seine pädagogische Gesellschaft in Göttingen mit reiferen Studenten und angehenden Lehrern abhielt und damit den Anfang machte zur Verwirklichung der Idee eines pädagogischen Seminars; wenn endlich beide fast in demselben Jahre bei derselben Behörde (der Sektion im Ministerium des Innern für den öffentlichen Unterricht) die Errichtung von Seminarien beantragten, Herbart 1809 für Königsberg die eines pädagogischen Seminars, Fr. A. Wolf 1810 für Berlin die eines philologisch-pädagogischen (cons. schol. S. 324).

1) Lehrproben, Heft 1, S. 114 ff.

2) Fr. A. Wolf über Erziehung, Schule, Universität (consilia scholastica), zusammengestellt von W. Körte 1835. S. 309.

Ist es nun Fr. A. Wolfs unsterbliches Verdienst, dafs er durch Selbständigmachung der Philologie und durch die aufserordentlich fruchtbaren Impulse, welche er der gesamten Altertumswissenschaft gegeben hat, auch eine wissenschaftlichere, geistvollere und vertieftere Behandlung der im Gymnasialunterricht damals noch unbestritten dominierenden philologischen Objekte begründete, so hat Herbart zuerst das Verständnis für die Bedeutung des erziehenden Unterrichts als einer Wissenschaft und Kunst geöffnet und nachgewiesen, dafs noch nicht die wissenschaftliche Kenntnis und Durcharbeitung der Unterichtsobjekte den Unterricht ausmache, sondern auch die wissenschaftliche und zugleich praktische Beantwortung der Frage, wie er durch künstlerische Gestaltung ein Mittel werde für eine planmäfsige zielbewufste *ψυχαγωγία.* Beides, sowohl die von Fr. A. Wolf, als die von Herbart aufgezeigten Wege, wurden fortan die Bahnen, in welchen der höhere Unterricht sich zu bewegen hatte: als unerläfsliche Voraussetzung wissenschaftliche Herrschaft über den Stoff einerseits, und anderseits als ebenso notwendige Ergänzung eine ebenfalls wissenschaftliche, zugleich aber auch künstlerisch-schöpferische Didaktik als Mittel der höchsten psychologisch-ethischen Arbeit an den Seelen der Jugend. Ist Fr. A. Wolf der Neubegründer der Philologie geworden, so wurde Herbart, — das ist ebenso eine historische Thatsache, — der Neubegründer einer wissenschaftlichen Pädagogik; er hat überhaupt erst die höchste Auffassung der Arbeit des erziehenden Unterrichts in die Wissenschaft eingeführt. Und trat nun auch unter dem Einflufs der frischen Begeisterung, welche die durch den Namen Fr. A. Wolfs bezeichnete Wiedergeburt der philologischen Studien im Verein mit der nachfolgenden Erneuerung der gesamten wissenschaftlichen Arbeit auf die Forschungen und die den Gewinn dieser Forschungen vermittelnde Lehrerwelt ausübte, unwillkürlich das Interesse an den wissenschaftlichen Stoffen als solchen in den Vordergrund, so blieben doch die von Herbart angeregten Ideeen niemals unfruchtbar; mehr und mehr gewannen sie an Boden und Wirksamkeit, und deutlich fängt man jetzt an, sich darauf zn besinnen, dafs man hier Versäumtes nachzuholen hat, dafs es auch eine wissenschaftliche Behandlung der Unterrichtsaufgaben an sich giebt, und dafs „pädagogisch-didaktische Studien „die höchste Befriedigung eines denkenden Kopfes sein können, die Päda- „gogik auch nicht die Kunst des kleinen Schulmeisters ist, sondern die „Zusammenfassung der bedeutendsten Ergebnisse historischer Erfahrung und „philosophischer Wissenschaft bedeutet.“ [1]

1) v. Sallwürk Herbart u. seine Jünger. Freunden u. Gegnern zur Verständigung. Langensalza 1880. S. 31.

Warum also sich für das eine begeistern und sich der Bedeutung des andern kurzsichtig verschliefsen? Warum auseinander reifsen, was doch sich ergänzend notwendig zusammengehört? Es ist gewifs eine Thorheit zu wähnen, man könne eine unterrichtliche Behandlung wissenschaftlicher Objekte verstehen ohne wissenschaftliche Bildung; aber mit Recht spricht Herbart auch von dem verderblichen Wahn derer, die da meinen, Pädagogik zu verstehen, weil sie Gelehrte sind (Pädag. Werke. Ausg. von Willmann II, S. 42).

Nun will aber die Ironie des Schicksals, dafs der Gegensatz Herbart *oder* Fr. A. Wolf, wenn er bedeuten soll einen Gegensatz zwischen dem einseitigen Vertreter der „allein selig machenden Methode" und dem einseitigen Vertreter der „allein selig machenden Kraft der wissenschaftlichen Objekte" in Wirklichkeit gar nicht existiert, sondern dafs beide sich in den wesentlichsten Punkten berühren. In betreff Herbarts genügt es an das klassische Urteil zu erinnen, welches er über Niemeyers Grundsätze der Erziehung fällt. Der gelehrte und vielerfahrne Verfasser habe hier die Summe der Pädagogik so deutlich als konzentriert dargestellt, und sich dadurch besonders um diejenigen hochverdient gemacht, die zum praktischen Gebrauch das Sicherste und Bewährteste zu kennen verlangen, wovon jeder kühnere Versuch ausgehen und wohin er bei jeder Anwandlung von Zweifel und Ungewifsheit sich wie in eine feste Burg zurückziehen müsse Weit entfernt, seinen eignen Sätzen eine Autorität beizumessen, die sich jener irgend gegenüberstellen dürfe, bitte er seine Zuhörer vielmehr ihm allenthalben, wo er sich von *Niemeyer* entfernen werde, mit mifstrauisch scharfer Prüfung zuzuhören (pädag. Schr. I. S. 233). „Andern Männern, vorzüglich aber Herrn Kanzler *Niemeyer* — sagt er an einer andern Stelle pädagog. Schriften I. 323 ff. — „verdanken wir vortreffliche und ausführliche Darstellungen dessen, was von der Pädagogik allgemein verständlich und allgemein anwendbar ist. Klare sittliche Begriffe und eine nicht sowohl schulmäfsige, als aus dem Leben geschöpfte empirische Psychologie liegen dabei zu Grunde. Verbindet sich eine solche und durch zweckmäfsige Versuche erweiterte Empirie mit scharf bestimmten praktisch-philosophischen Begriffen, so bekommen wir ohne Zweifel die beste Pädagogik, welche als ein durchgeführtes und in allen Teilen gleichartiges Werk bis jetzt möglich ist." Sieht das etwa nach Unfehlbarkeit einer sich aufzwingenden Methode aus? Dafs Herbart aber auch in philologischem Wissen kein Ignorant und kein Verächter desselben war,[1] bezeugte ihm der

1) Selbst bei F. A. Wolf wird sich kein stolzeres Wort über die Bedeutung der klassischen Philologie finden, als dasjenige von Herbart in den pädagogischen

Machruf einer so kompetenten Autorität, wie die Lobecks: „Er kannte die alten Sprachen, wie wenige seines Fachs, die römische bis zur vollkommensten Fertigkeit im mündlichen, wie im schriftlichen Ausdruck; heimisch war er auf dem Gebiet der griechischen Poesie, heimisch unter den philosophischen Schriftstellern.“

Und Wolf ein Verächter aller Methode? Man mufs ihm nicht Unrecht thun. Schon das so oft citierte Wort: „Habe Geist und wisse Geist zu wecken“ als einzige Anforderung an einen Schulmann kann doch nur dahin recht verstanden werden, dafs selbst die Glücklichen, welche Geist haben, nicht dispensiert werden von der nicht leichten Wissenschaft, durch welche Mittel und Wege der Geist systematisch zu wecken sei, eine Wissenschaft, welche niemand besser aufgedeckt hat, als eben Herbart. In den consiliis scholasticis heifst es sogar ganz im Sinne Herbarts: „Habe Geist; besitze die Kunst, andern deinen Geist mitzuteilen, sie auf alle Weise zum Selbstdenken zu gewöhnen und wisse ihnen gediegene, doch nicht zu vielartige Kenntnisse beizubringen (S. 85), d. h. befleifsige dich auch der Konzentration des Unterrichts.“ — Diese „Kunst“ mufs auch Fr. A. Wolf wohl als „Methode“ und „Methodik“ erschienen sein; er würde sie sonst nicht so oft und mit solchem Nachdruck empfohlen haben: „Der Lehrer hat (im griechischen Elementarunterricht) eine eigene wohldurchdachte Methodik nötig.“ (S. 114.) — „Bei der Interpretation der griechischen Klassiker ist grofse Kunst und Methodik nötig“ (S. 119, vgl. auch S. 132). „Gute Methodiker unter den praktischen Schulmännern müssen durch Aussetzung von Prämien und jährlichen Gehaltszulagen gereizt werden“ (S. 145). — „Den vorzüglicheren Mitgliedern des Seminars ist Gelegenheit zu wünschen, sich eine oder ein paar Stunden die Woche in öffentlichen Schulen auch in der guten Methode zu üben“ (S. 315). — „Universitätsprofessoren sind von einer Methode nicht zu dispensieren; nur Akademiker, welche recht eigentlich zu wissenschaftlichen Entdeckungen berufen sind, pflegen die Methodik nicht dazuzurechnen“ (S. 145). „Wenn diese (Künstler) ihr Geschäft gut verrichten, so thun sie es nach gewissen Regeln oder Grundsätzen und wenden zweckmäfsige Methoden und Hilfsmittel un: hierdurch gelangen sie dazu, Werke aufzustellen. Hier wären dies: gut erzogene und gebildete Menschen.“ —

Schriften Bd. II. S. 470: „Unser Wissen würde bald bodenlos werden, wenn jemals die alten Sprachen uns ungeläufig würden. Es müssen alle historische Fäden, an denen wir die Herkunft unserer Kultur rückwärts verfolgen kennen, aufs behutsamste festgehalten werden, damit sie uns nicht entschlüpfen. Thäte dies keine andere Nation, so müfste es die *deutsche* für sich und für die andern thun; denn geschehen mufs es durchaus.“

Welcher Art freilich diese „Methodik“ sein müsse, darauf bleibt Fr. A. Wolf die Antwort schuldig; sie zu geben war Herbart vorbehalten.

Abgeleitet aber wird die Forderung „einer Kunst und Methodik“ auch von F. A. Wolf aus dem ganz Herbartisch lautenden Satz: „Der Mensch soll alles bearbeiten, auch sich selbst, nach Zwecken“ (S. 4); und Quintessenz seiner Didaktik ist die auch ganz im Sinne Herbarts aufgestellte Forderung: „Der Geist der Kinder mufs selbst arbeiten“ (S. 58). Ganz Herbartisch klingen dann weiter solche Vorschriften: dafs von sinnlichen Wahrnehmungen und von der Natur auszugehen sei (S. 134 u. 51), Denkübungen ohne bestimmten Stoff ungereimt und strepsiadisch seien, dafs auch bei dem Vokabellernen selbstverständlich von sinnlichen Bezeichnungen auszugehen ist (S. 114); also: erst Sachen und Anschauungen, dann Worte. — Nun höre man weiter folgende Vorschriften (S. 51): „Man nimmt ein „Sätzchen aus der umgebenden Natur, (d. h. also aus dem heimat- „lichen Erfahrungskreise) oder eine kleine Erzählung, und fängt an, „die Ähnlichkeit der Wörter aufsuchen zu lassen Man läfst die „Wörter einer Klasse aus vielen Beispielen sammeln durch Analogie. „Hierbei mufs eine Art von Logik beobachtet werden, sodafs man genera „auf die species reduzieren, sich eine Menge Namen nennen und sie unter „eine Klasse bringen läfst, nachdem deren eine Menge diktiert worden ist „(d. h. also gruppierende Unterrichtsmethode); das Gefühl mufs „zuerst leiten, dem geschärften Gefühl folgt dann der Begriff. Nun „(erst) nimmt der Lehrer eine kleine Grammatik und sucht durch Bei- „spiele alles klar zu machen das Gefühl mufs endlich in Regel verwandelt werden, und nun erst treten die grammatischen Kunstwörter ein.“ — Wie nahe berühren sich diese Ausführungen mit den aus psychologischen Grundsätzen abgeleiteten Forderungen Herbarts, und wie weit entfernt sich doch davon unsere heutige, am deutlichsten durch die Übungsbücher konstatierte Praxis! — Wenn Wiget den landläufigen Empirismus sehr treffend so schildert: „Der naive „Empirismus in der Pädagogik dachte sich die Sache sehr einfach: die „Begriffe, die der Zögling kennen lernen soll, werden ihm geboten; das „System, das erstrebt werden soll, fix und fertig überliefert. Der Bota- „niker begann mit der Definition des allgemeinsten Begriffes seiner Wissen- „schaft, des Begriffs Pflanze, schritt von da zu den nächst untergeord- „neten der Phanerogamen und Kryptogamen, und weiter zur Charakte- „ristik der Klassen, Ordnungen, Familien, um endlich zur Beschreibung „der konkreten Pflanze zu gelangen. Der Geometer begann mit der „Definition der Allgemeinbegriffe Punkt, Linie, Fläche, Körper und schritt „vorwärts zu den wirklichen Flächen und Körpern. Der Gesanglehrer

„begann mit der Einübung der Skala der Töne und liefs darauf wirk- „liche Lieder folgen. Der Lehrer der Litteraturgeschichte schilderte den „Charakter einer Litteraturperiode in ästhetischer und philosophischer Hin- „sicht, ohne dafs die Schüler die Litteraturprodukte gelesen hatten", — so ist die Verurteilung solchen Verfahrens, welches wenn mehr und mehr auch in der Theorie, so doch in der Praxis noch keineswegs überwunden ist, am schneidigsten gerade von Fr. A. Wolf in dem bekannten Worte gegeben: „Mit der Regel anfangen, ist eine lumpige Methode, bei der gar nichts herauskommt." Wer aber ganz in Übereinstimmung mit Fr. A. Wolf am entschiedensten auf Beseitigung dieser verkehrten Praxis drängt, ist wiederum die Herbartsche Schule. Selbst solche Punkte, wie die Forderung systematischer Bildung der einzelnen psychischen Kräfte, der Herstellung eines inneren Verhältnisses der Lehrgegenstände zu dem Subjekt der Schüler, die Empfehlung der „Reihenbildung", der immanenten Repetition, der Bildung des „Interesses" könnte man aus Wolfs consiliis scholasticis bestätigen (vgl. das. S. 98, 42 ff. u. 133); ja selbst eine Spezialität Zillers, wie die Forderung der „kulturhistorischen Stufen" im Unterricht liefse sich mit dem Namen Fr. A. Wolfs decken (vgl. c. sch. S. 69 ff., wo der Gedanke ausgesprochen und durchgeführt wird, dafs „auch die Jugenderziehung der Einzelnen den Zeiträumen des ganzen Menschengeschlechts entsprechen müsse"). Die dort aufgeführten 10 Zeiträume der Menschheit, „in deren zehntem der vollendete Mensch auftritt und wirkt, grofs wie ein Gott", (S. 71) sind freilich sehr disputabel. — Sodann ergeben Stellen, wie S. 19 ff. deutlich, dafs er die höheren Schulen durchaus nicht als Fachschulen philologischer Art angesehen wissen wollte. Auch er will den streng wissenschaftlichen Unterricht den Universitäten vorbehalten. „Auf den Schulen mufs der Unterricht vorbereitend, im allgemeinen bildend und elementarisch sein (S. 97). Offenbar werden hier „die Schulen" zusammengefafst der Universität gegenübergestellt; gemeinsamer Zweck des Schulunterrichts sei, dem Zögling diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten mitzuteilen, die ihn nicht sowohl zum Gelehrten, als zum gebildeten Manne machten. Zur eigentlichen Gelehrsamkeit und wissenschaftlichen Ausbildung müsse erst die Universität wirken (S. 98).

Sicherlich ist Fr. A. Wolf durch die Praxis dahin gekommen, seine in Halle befolgten Grundsätze einer mehr philologischen Richtung nach der praktisch-pädagogischen Seite hin erheblich zu modifizieren. In dem bereits oben erwähnten Bericht an die Sektion für öffentlichen Unterricht a. d. Jahre 1810 spricht er nicht mehr von einem philologischen, sondern von einem philologisch-pädagogischen Seminar. Der Hauptzweck des neuen

Seminars sollte sein, in Berlin in kurzer Zeit eine bedeutende Anzahl praktisch brauchbarer Schulmänner für das In- und Ausland zu bilden, mehr als es vormals in Halle geschehen konnte. Der Stamm sollte zwar aus Philologen bestehen; es sollte jedoch eine gewisse Zahl solcher hinzukommen, denen man in der Folge vornehmlich mathematischen und verschiedenen wissenschaftlichen Unterricht anvertrauen könnte. Alle diese sollten in etlichen Stunden der Woche theoretische Vorlesungen beim Direktor oder bei zwei Inspektoren besuchen: aufserdem aber sollten die Seminaristen einzelne Lektionen in den verschiedenen Gymnasien übernehmen In allen solchen Stunden sollte der Direktor eines solchen Seminars von Zeit zu Zeit gegenwärtig sein, ihnen die nötigen Leitungen und Weisungen geben, zuweilen auch im Beisein mehrerer Seminaristen selbst eine Lektion halten, als Muster von mancherlei Arten der *Methode,* um sobald als möglich einige so weit zu bringen, dafs sie wieder Muster für andere darstellten „Unter solchen Modifikationen schien ein Seminarium für gelehrte Schulen, nach hiesigen Lokal- und Zeitumständen, ausgebreiteten Nutzen zu versprechen, was dergleichen Institute auf den bisherigen göttingenschen, halleschen, Leipziger, sogar Heidelberger Fufs eingerichtet, viel weniger thaten. Ja die Erfahrung hat gelehrt, dafs das hallesche, so wenig es in gewissen Jahren für einen Teil von Deutschland und der Schweiz unnütz gewesen, dennoch seine Zwecke nur halb erfüllte, zumal nachdem es dem Fakultätengeiste dort gelang, es durch dokumentierbare Künste zu untergraben. Auch liefs sich mit Grunde daran tadeln, dafs junge Leute oft schon in der ersten Hälfte ihrer Studien zu einer gelehrten Thätigkeit getrieben wurden, ehe sie ihre eigene tiefere Bildung weit genug gebracht hatten, ingleichen, dafs alles Praktische beinahe ganz fehlte.“ (cons. sch. S. 326 ff.)

Es sind die Erfahrungen, welche jeder machen wird, der sich längere Zeit mit der systematischen Ausbildung von Kandidaten und zwar verschiedener Kategorieen zu beschäftigen hat. Man wird, auch wenn man sich hütet, in solchem Seminar Äschylos-Konjekturen in Gegenwart von Mathematikern machen, Lucans Pharsalia lesen oder Themen bearbeiten zu lassen, welche auch eine Direktorenkonferenz beschäftigen könnten, doch anfangs leicht geneigt sein, sich auf allerlei einzelne, durch das momentane Bedürfnis gebotene consilia scholastica zu beschränken. Dann wird man wahrnehmen, dafs man genügend dazu im stande ist doch nur in denjenigen Fächern, welche man selbst einigermafsen beherrscht und aus eigner Unterrichtspraxis kennt, dafs aber auch die Zeit eines Probejahrs durchaus nicht hinreicht, in die Didaktik jedes einzelnen Lehrgegenstandes gründlicher ein-

zuführen, und dafs endlich der Wunsch, dem Lehrer auch über seine künftige Praxis in anderen, als den momentan von ihm verwalteten Fächern und Klassen didaktische Winke zu geben, die dringlichste Aufgabe beeinträchtigt, welche darin besteht, den Anfänger im Lehramt zunächst in den Sattel zu heben und ihn vor hilfloser Ratlosigkeit, sowie vor den gröbsten Mifsgriffen zu bewahren.

Man wird sich somit genötigt sehen, nach der einheitlichen Basis einer allgemeinen Pädagogik und Didaktik zu suchen, wird sodann finden, dafs ohne eine solche überhaupt von pädagogischen Dingen sich nicht recht reden läfst, wird als Mann der Wissenschaft nach einer wissenschaftlichen Begründung solcher Grundlegung sich umsehen und die willkommene Entdeckung machen, dafs diese Grundlegung durch Herbart bereits vollzogen ist. Hat der Leiter eines pädagogischen Seminars dann noch das seltenere Glück, auch die Elementarschule und die Volksschullehrerseminarien genauer kennen gelernt zu haben, und die noch gröfsere Gunst, zur Unterweisung auch von Lehrern genötigt zu sein, welche an solchen Schulen unterrichten sollen, so wird er anfangs vielleicht auch noch in dem Bann der Tradition befangen sein, es sei ein ungeheurer Unterschied zwischen Elementarschulen und höheren Schulen und für beide Gattungen von Kandidaten ein besonderer Weg der Unterweisung nötig;[1] dann aber wird er mehr und mehr entdecken, dafs die unleugbare Überlegenheit der Volksschule in der technischen Behandlung des Unterrichts nicht nur von der so viel gröfseren Einfachheit der Objekte herrührt, welche gestattet, die formale Durchbildung des Stoffes zur Hauptsache zu machen, sondern

1) Vgl. hierzu, wie zu der ganzen hier erörterten Frage H. Keil oratio de Fr. A. Wolfio im Index schol. der Universitat Halle 1884/85 S. VI: „Addam aliud, quod ipsum quoque in cura rerum scholasticarum animadvertendum esse puto. Nam cum illi, qui in emendanda iuventutis educatione tum operam collocabant, de via ac ratione docendi a certis principiis derivanda copiose disputarent, Wolfius, quamvis multum de his rebus meditatus esset, tamen ad illud quod ipse sequebatur, huius modi praecepta parum utilia esse credebat. Ridebat etiam homines, qui hierophantarum instar (nam ita dicere solebat) abscondita quadam scilicet arte adhibita omnia putarent in omni genere disciplinae facile perfici posse. Plurimum enim interesse videbat inter eos qui elementa rerum docerent et ad usum vitae negotiosae vulgus instruerent et eos qui ad studia litterarum, quae deinde academica disciplina perficienda essent, iuventutem informarent, neque posse utrumque genus iisdem praeceptis regi intellegebat. Quare spretis istis artibus id unum sibi agendum putabat, ut qui in litterariis ludis docendi munere fungi vellent idonea ad eam rem doctrina instruerentur. Reiecta igitur illa muneris ei mandati parte, quae ad generalem paedagogorum disciplinam spectabat, cui se imparem esse, per dissimulationem quandam, ut opinor, profitebatur, novum condidit philologorum seminarium, quo ea quae publicis scholis docebat egregie adiuvit.“

auch daher, dafs hier die Gunst einer systematischen und ausreichenden Seminarorganisation zu einer allgemeinen Grundlegung der Didaktik und Pädagogik längst genötigt hat. Man wird sodann die weitere Entdeckung machen, dafs dort aus demselben Grunde auch die wesentlichsten Forderungen einer wissenschaftlichen Pädagogik viel allgemeiner zur Anwendung und Geltung gekommen sind, als in den höheren Schulen; aber man wird schliefslich sich auch sagen, dafs es endlich Zeit sei, diese Erfahrungen nicht nur mutatis mutandis auch für den Unterricht auf den höheren Schulen zu verwerten, sondern diesen recht eigentlich die Aufgabe zu sichern, welche ihnen als den Pflegstätten wissenschaftlicher Arbeit vor anderen zukommt, in dem Ausbau und der Durcharbeitung einer wissenschaftlichen Didaktik die Führung zu übernehmen.

Was wir in dieser Sache weiter noch zu sagen hätten, geben wir mit den uns ganz aus der Seele gesprochenen Worten O. Willmanns (in dem Vorwort zu seinem goldenen, in den Kreisen der höheren Schulen immer noch viel zu wenig beachteten Büchlein „Pädagogische Vorträge“, Leipzig 1869 S. V): „Zwei Richtungen pädagogischen Strebens sehe ich „ausgeprägt in der Gegenwart, die, weit entfernt einander zu ergänzen, „vielmehr vielfach in Gegensatz treten, mindestens sich zu ignorieren „suchen. Es ist die Elementarpädagogik und die Pädagogik der „gelehrten Anstalten. Erstere, nahe begrenzt in ihren Zielpunkten, „weit begrenzt in ihrem Arbeitsfeld, arm an gelehrtem Apparat, aber noch „belebt von dem Geiste des Vorwärtsstrebens, der sie geschaffen, fort„arbeitend auf dem Grunde, den der grofse Meister aus der Schweiz und „sein engerer und weiterer Schülerkreis gelegt hat; letztere, stolz auf ihre „Nachbarschaft mit der exakten Wissenschaft, ungleich mehr auf das Was, „als auf das Wie des Unterrichtes bedacht, konservativ in Wesen und „Haltung, von Männern begründet und neugeschaffen, die in erster Linie „Forscher, in zweiter Pädagogen waren. Hier der Schulmeister, dort der „Gelehrte, der jenem wohl den Namen eruditor, kaum aber den ehren„volleren eruditus gönnen wird; hier das Streben einen leichtbewältigten „Stoff in kunstgerechte Formen zu giefsen, die Lehrweise auszubilden; dort „die Arbeit an der wissenschaftlichen Bewältigung des Stoffes, dessen Über„lieferung dem Takte des gebildeten Mannes überlassen bleibt; hier Streben „nach Methode, dort nach Wissenschaft; wahrlich eine wenig segens„reiche Trennung des Zusammengehörigen!“

„Denn es ist die Pädagogik nur eine. Die Frage des Stoffes, „dessen sich die Erziehung bedient, ist eine Frage nach dem Mittel; die „Wissenschaften, die ihr ihn darreichen, sind für sie dienende. Sie hat

„das Recht und die Pflicht, deren Gaben nach ihren Grundsätzen zu be-„arbeiten, sie selber in Schulwissenschaften umzusetzen. Sie ist ein Zweig „der angewandten praktischen Philosophie. Ethik und Psychologie „sind ihre Grundlagen; der ersteren Gebote, wie der letzteren Gesetze „sind übergreifend über die Stoffe des Unterrichts; jene haben keine „Klauseln über verschiedene Bildungsziele, diese keine Korollarien über die „Schülerseelen höherer und niederer Anstalten........"

„Es giebt, daran wollten wir gemahnen, keine besondere Gymnasial-„und keine Elementar-Pädagogik. Die Wissenschaft der Erziehung ist „eine; es giebt nicht zwei durch weite Kluft getrennte Bildungsideale, „das national-volkstümliche und das klassisch-humane: dazwischen hat „unsere Zeit die Aufgabe der Bildung zu moderner Humanität geworfen. „Doppelte Mahnung, der Solidarität des Erziehungsgeschäftes ein-„gedenk zu sein und jedem Arbeiter darin die beiden untrennbaren Mittel „seiner Wirksamkeit zu geben: das Wissen und das Können."

„Denn es giebt auch nicht zwei Arten der Lehrerbildung, die eine „durch Wissenschaft, die andere durch Schulung im Unterrichten. Wer „mit Primanern Horaz und Sophokles liest, ist nicht eximiert von den „Vorschriften der Methodik; wer Kindern die ersten Raumbegriffe verdeut-„licht, die ersten Kenntnisse vom menschlichen Leben, von der Natur, von „der Heimat übermittelt, kann dabei Fühlung behalten mit den Lehren der „Wissenschaft. Der Lehrer der höheren Anstalten mufs den Elementar-„unterricht verstehen und durch ihn hindurchgegangen sein, denn er bietet „die Aufgaben des Erziehers in einfachster Form, sein handlicher Stoff ist „am durchsichtigsten für die Methode; andererseits mufs jede Lehrerbildung „darauf angelegt sein, ihren Zöglingen die Lehrstoffe der Schule zu voll-„kommener, allseitiger Beherrschung zu bringen und, soweit es in ihrer „Tragweite liegt, sie zu wissenschaftlichen Perspektiven zu führen."

7. Zur Programmfrage.[1]

Es wird den Lesern dieser Zeitschrift nicht unbekant sein, daſs das preuſsische Unterrichtsministerium von den Provinzialschulkollegien und diese wiederum von den Direktoren einzelner Unterrichtsanstalten ein Gutachten darüber eingefordert haben, in welcher Weise die Übelstände, welche unverkennbar bei dem bisherigen Schulprogrammenwesen herausgetreten sind, abzustellen seien. Die Zeitschrift für Gymnasialwesen hat infolgedessen eine Reihe von Beleuchtungen der Frage, zum Teil auch neue Vorschläge gebracht (Aufsätze von Deinhardt, Klix, Todt). Wenn auch nun die Sache zunächst eine innere preuſsische Verwaltungsangelegenheit ist, so werden durch etwaige Reformen auf diesem Gebiet (z. B. durch Änderungen in dem bisherigen Programmaustausch) doch auch die Interessen der übrigen deutschen Länder mit berührt werden und es erscheint daher gerade wünschenswert, daſs auch diese Zeitschrift und zwar womöglich durch auſserpreuſsische Stimmen sich vernehmen lieſse.[2] Dazu wünschte das nachfolgende Gutachten, welches sich vorzugsweise an die in dem preuſsischen Ministerialreskript vom 15. Mai 1856 berührten Punkte praktischer Natur hält und allgemeine Untersuchungen über Zweck und Aufgabe des Programms möglichst beiseite läſst, zu seinem Teile mit anzuregen.

Indem wir zunächst die auf den ersten Teil der Programme, die wissenschaftlichen Beigaben bezüglichen Fragen behandeln, stellen wir die Überzeugung an die Spitze, daſs uns der Segen solcher wissenschaftlichen Veröffentlichungen für die Lehrerkollegien, die gesamte Lehrerwelt der höheren Schulen, die Wissenschaft und auch das Leben so erheblich zu sein scheint, daſs eine völlige Aufhebung dieser Einrichtung, wie sie neuerdings begehrt worden ist, unserer Ansicht nach ganz auſserordentlich bedenklich wäre.

Die Frage nach der Berechtigung einer gesetzlichen Nötigung zur Abfassung wissenschaftlicher Abhandlungen für die Lehrer höherer Unterrichtsanstalten, welche von Klix (Zeitschrift für Gymnasialwesen 1866 S. 789) so in den Vordergrund gerückt wird, scheint uns eine ziemlich müſsige zu

1) Aus dem neuen Jahrb. f. Philolog. u. Pädagogik II. Abt., 1862, Heft 5.

2) Vergl. übrigens „Noctes scholasticae". 4. Heft 10. 1866. D. R.

sein, wo das Institut der Veröffentlichung wissenschaftlicher Abhandlungen vonseiten der Schule trotz seines geringen Alters zu einer bedeutsamen Macht innerhalb der Schul- und Gelehrtenwelt geworden ist, die ein jeder so unwillkürlich anerkennt, dafs sich auf den Rechtsboden stellende Weigerungen einzelner Lehrer wohl nirgends vorgekommen sind.

Man denke sich das Institut der wissenschaftlichen Schulprogramme verschwunden, — jene mehr vereinzelten, für die Wissenschaft wahrhaft bedeutenden Leistungen aus den Schulkreisen würden wahrscheinlich auch ohne solchen äufseren Anlafs in Zeitschriften oder als selbständige Werke erscheinen; die ansehnliche Zahl jener kleinen, oft höchst dankenswerten Beiträge aber, welche in Spezialuntersuchungen aller Art der Wissenschaft aus diesen Kreisen zufliefsen, würde sich nicht ohne Schaden für das wissenschaftliche Leben selbst überraschend vermindern, vor allem aber ein Mittel wissenschaftlicher Anregung für die einzelnen Lehrerkollegien und für die gesamte Lehrerwelt fortfallen, dessen Bedeutung nicht unterschätzt werden darf. Eine tüchtige Programmabhandlung ist eine Zierde und Empfehlung für die ganze Anstalt und wird als solche von dem Lehrerkollegium empfunden. Sie wirkt aufmunternd und anspornend auf die übrigen Glieder desselben und hilft wissenschaftlichen Sinn und den Wetteifer mit entzünden und nähren, in den weiter dann auch die übrigen Anstalten der Provinz und des Staates eintreten und dem wir ein gut Teil der relativen Blüte unsers Gymnasialwesens verdanken. Arbeitet der Lehrer auch zunächst und in erster Linie immer für die Jugend und die Schule, so arbeitet er doch auch ganz unwillkürlich für die Wissenschaft, welcher er, selbst wenn er nie etwas schriebe, durch eigene wissenschaftliche Versenkung in die Unterrichtsobjekte, sowie durch Erzeugung wissenschaftlichen Sinnes in der Jugend dient, wie er anderseits der Jugend nicht recht dienen kann, ohne sich durch wissenschaftliches Mitleben und (wenn auch nur rezeptives) Mitarbeiten jugendlich und frisch zu erhalten. Beide Seiten seiner Berufsthätigkeit stehen in untrennbarer Wechselwirkung. „Ein Gelehrter sei der Lehrer; zu gelehrt kann er nicht werden, er müfste denn vergessen, dafs er Schulmann ist.“ (Nägelsbach, Gymnasialpädag. S. 28.) Deshalb verurteile man auch diejenigen Abhandlungen nicht ohne weiteres, aus welchen der Wissenschaft nicht gerade unmittelbar neuer Gewinn erwächst, welche nicht neue wissenschaftliche Resultate irgend welcher Art bringen. Der Gewinn einer erfrischenden Anregung für den Autor selbst und damit auch für seine Lehrthätigkeit wird in den seltensten Fällen ganz fehlen.

Je beschränkter aber heutzutage die Zeit der Lehrer bei der grofsen Stundenzahl und Vielheit der Unterrichtsobjekte zu sein pflegt, um so be-

denklicher mufs das Fortfallen eines compelle erscheinen, welches in der Sitte der höheren Schulen liegt, von Zeit zu Zeit wissenschaftliche Abhandlungen zu veröffentlichen und welches zu manchen noch weitere Früchte tragenden Studien anregt, zu denen man sonst sich die Mufse nicht genommen haben würde. Der Fall, dafs jemand Reue über eine solche ihm gewordene kleine (moralische) Nötigung empfinden sollte, wird weit seltener sein, als derjenige, dafs er vielmehr bedauert, solcher äufserlichen Anlässe nicht genug gehabt zu haben.

Mithin dürfen die wissenschaftlichen Abhandlungen der Schulprogramme unserer Ansicht nach durchaus nicht ganz über Bord geworfen werden, wenn man nicht den wissenschaftlichen Sinn der Lehrerwelt unserer höheren Schulen wesentlich gefährden will. Ebensowenig soll anderseits geleugnet werden, dafs im Lauf der Jahre in dem bisherigen Betriebe sich nicht unbedeutende Übelstände herausgestellt haben. Der bedeutendste scheint uns der zu sein, dafs durch solche Schulprogramme die Gefahr gesteigert und genährt wird, welche in dem „Überflufs an Detailschriftstellerei, an unfruchtbaren Hilfsmitteln“ liegt und welche, wie Bernhardy in den Vorreden zur griechischen und römischen Litteraturgeschichte so beredt und überzeugend auseinandergesetzt hat, darin besteht, dafs „dieser unfruchtbare Überflufs mit der unleidlichen Breite von Detailuntersuchungen die Einfachheit der Studien schwäche, den treuen, unbefangenen Geist der Hingebung, die Wärme und Weiche der Begeisterung störe und so den innersten Kern der Studien mehr gefährde, als entwickle.“ Aber einmal ist dieser Schade so innerlicher Art und so in der ganzen wissenschaftlichen Richtung der Zeit begründet, dafs ihm nachhaltige Heilung nicht wohl von aufsen her kommen kann, auch durch Aufhebung der Programme kaum kommen würde, da mit derselben nur der Inhalt der Zeitschriften, der eigentlichen Träger der getadelten Mikrologie um so mehr anschwellen würde; sodann ist trotz alledem gröfser als jener Schade immer noch der Gewinn, welcher der Wissenschaft mittelbar durch die von den Programmen ausgehende Anregung des wissenschaftlichen Lebens in der Schule zufliefst. Das Mafs und der Grad dieses letzteren mufs aber für uns bei Beurteilung des Wertes oder Unwertes dieses ganzen Schulinstitutes der Mafsstab sein; die Wissenschaft hat dann dafür zu sorgen (durch Kritiken, Revüen, Jahresberichte), dafs die Übersicht über das Geleistete erleichtert, die Menge desselben gesichtet, die Spreu von dem Korn geschieden werde.

Andere Übelstände, welche zugleich auch die Schulnachrichten treffen, dafs die Benutzung der Programme durch die sich von Jahr zu Jahr anhäufende Zahl den Schulen selbst mehr und mehr erschwert werde, dafs ihre Masse den Bibliotheken selbst schon anfange eine Last zu werden, dafs

ihre Herstellung als eine Verpflichtung für den Etat der höheren Schulen oft eine unbequeme Bürde werde, sind zum Teil in dem Ministerialreskript selbst schon hervorgehoben worden; aber es ist gewifs sehr richtig, wenn in demselben die ganze Frage dahin formuliert wird: „dafs es darauf ankomme, ob sich Einrichtungen treffen lassen, bei denen der wesentliche Nutzen der Sache erhalten bleibt und die jetzigen Übelstände wenigstens vermindert werden.“

Die in Vorschlag gebrachte Änderung indessen, ein weiteres Zeitinertvall, vorläufig etwa von 3 Jahren für die Ausgabe von wissenschaftlichen Abhandlungen an den einzelnen Anstalten festzusetzen, würde die vorhandenen Übelstände wesentlich zu vermindern kaum geeignet sein. Die Mühwaltung an der Zentralstelle würde nur unbedeutend verringert werden, da die Zahl der zu versendenden Packete doch stets dieselbe bliebe, wenn auch die Zahl der zu sortierenden Exemplare zusammengeschmolzen wäre. Aber auch dieses würde bei dem fortwährenden Zuwachs an Anstalten nur auf verhältnismäfsig kurze Zeit andauern, wohl aber anderseits der Übelstand hervortreten, der uns schwerer zu wiegen scheint, dafs nämlich durch so ein festgesetztes Zeitmafs der Produktionsneigung der Lehrer eine Fessel angelegt würde. Es hat vielleicht jemand gerade Mufse und Neigung, dieses oder jenes zu veröffentlichen, was sich nicht immer auch für Zeitschriften eignet (wie z. B. die Herausgabe wichtiger oder interessanter Urkunden oder Dokumente, für welche die Programme bei weitem nicht hinreichend ausgebeutet werden); — aber er mufs drei Jahre warten, nach denen er vielleicht, wie es heutzutage zu gehen pflegt, gar nicht mehr derselben Anstalt angehört. Jedesfalls mufs, wenn wir das Institut der wissenschaftlichen Programme wegen seiner segensreichen Einwirkung auf Erzeugung und Nährung des wissenschaftlichen Sinnes und Lebens aufrecht erhalten wissen wollten, auch jede Art von Zwang oder Hemmung hinweggewünscht werden.

Aber auch von den vorgeschlagenen Kollektivpublikationen der wissenschaftlichen Abhandlungen je einer Provinz können wir uns nicht den gewünschten Gewinn versprechen, weil sie wohl die Hauptlast von der Zentralstelle des ganzen Staates hinwegnehmen, aber eine viel gröfsere auf die Provinzial-Zentralstelle legen würden, welche den Druck, den sonst jede Anstalt für sich ohne grofse Mühe anordnet, zu leiten und eine Redaktion so weitgreifender Art durchzuführen hätte, dafs solche ohne besonders dazu bestellte Kräfte gar nicht ausführbar wäre. Es würde zweitens aber auch die Belastung der Bibliothek und die Schwierigkeit der Benutzung dieselbe bleiben, oder eher vergröfsert als verringert werden, wenn nun statt der handlichen Einzelschriften dickleibige Kollektivbände figu-

rierten, aus deren von der Zentralredaktion mühsam anzulegenden Indices man sich das Seinige heraussuchen müſste, während jetzt durch Zusammenstellung der Einzelschriften zu den jedesmaligen Autoren und Werken verwandten Inhalts eine bequemere Übersicht und Benutzung sich erreichen läſst. Ist ferner die Detailschriftstellerei, welche so gewaltig überhand genommen hat, eine durch den gegenwärtigen Umfang und die Richtung der Studien bedingte Notwendigkeit, wenn auch ein notwendiges Übel, geworden, so muſs der Prozeſs der Ausscheidung von Erzeugnissen ephemeren Wertes nicht erschwert werden. Das geschähe aber durch derartige Kollektivausgaben. Eben deshalb müssen wir uns, von anderen Gründen abgesehen, auch gegen den von Todt gemachten Vorschlag erklären, Kollektivausgaben von Schulschriften jeder einzelnen Anstalt zu veranstalten.

Am allerwenigsten aber können wir den — wenn wir uns recht entsinnen — auf der Königsberger Direktorenkonferenz 1865 angeregten Vorschlag zweckmäſsig finden, die Entscheidung über Annahme oder Zurückweisung, also über Wert oder Unwert der eingesandten Abhandlungen dem Redaktionskomitee solcher provinziellen Kollektivpublikationen zu überlassen; die Ausscheidung des Wertlosen oder minder Bedeutenden muſs immer nur von der Wissenschaft selbst vollzogen werden.

Um nun unsere eigenen Vorschläge auseinanderzusetzen — ich verdanke sie zum Teil meinem Kollegen, dem Oberlehrer Dr. Haacke —, so halten wir zunächst für wünschenswert, die Ausgabe oder Nichtausgabe von wissenschaftlichen Abhandlungen in das völlig freie Belieben der Anstalten selbst zu stellen. Es wird einmal so am besten herausgebracht werden können, in welcher Weise und in welchem Grade dieser Teil der Programme ein wesentliches Bedürfnis geworden ist, oder nicht. Man wird dann nach der Erfahrung einer Reihe von Jahren klarer sehen, und nach solchem Übergangsstadium, welches anzusetzen natürlich, billig und notwendig erscheint, besser zu festeren, auf längere Dauer berechneten Zuständen gelangen können. Es wird sodann diese Freiheit allen, den Lehrerkollegien, den Schulkassen, der Zentralbehörde nur willkommen sein und eine Reihe von Übelständen sofort wenigstens vermindern.

Es möge sodann eine, oder wenn eine einzige nicht meint das Ganze bewältigen zu können, einige Verlagshandlungen gewonnen werden, welche den Druck und Verlag der gesamten wissenschaftlichen Beigaben aller preuſsischen höheren Schulen übernimmt und auch den Vertrieb derselben auf gewöhnlichem buchhändlerischen Wege ohne alle Belästigung der Zentralbehörde für das In- und Ausland besorgt.

Die Verlagshandlung wird verpflichtet, eine Minimalzahl von Exemplaren zu drucken, anderseits ihr aber auch das Überschreiten derselben,

nach freiem Ermessen je nach dem Gewinn, welchen sie sich davon verspricht, gestattet. Sie richtet Druck und Ausgabe so ein, dafs die Abhandlungen sowohl einzeln käuflich sind, als auch in kleineren Kollektivsammlungen, deren Zusammensetzung durch die Zusammengehörigkeit des Inhalts (griechische oder römische Geschichte, Altertümer, Litteratur, Klassiker u. s. w.) bestimmt wird. Wenn die Ausgabe etwa in vierteljährlichen Abteilungen erfolgt und die Kollektivbändchen mit Jahresschlufs zusammengestellt werden, wird die Ausführung keine Schwierigkeit haben. Im übrigen wird der Verlagshandlung anheim gegeben werden müssen, nach buchhändlerischen Rücksichten die Zusammensetzung dieser Kollektivausgaben frei zu treffen.

Die Verlagshandlung zahlt, ähnlich den Verlegern gröfserer Zeitschriften, ein Minimalhonorar und verabfolgt aufserdem gratis an die betreffende Anstalt eine kleine Anzahl von Abzügen, von welchen wiederum dem Autor die Hälfte zufällt. Das Honorar erhält der Verfasser, da es widersinnig sein und als ein harter Zwang empfunden werden würde, sollte der Autor genötigt werden, die kleine Frucht seiner knappen Mufse und angestrengter Studien der Schulklasse zuzuführen. Anderseits wird diese, wenn auch noch so bescheidene Vergütung (die Hälfte des niedrigsten Zeitschriftenhonorars könnte nötigenfalls genügen) schon einen wesentlichen Einflufs auf die Neigung zur Produktion, schwerlich zum Schaden des wissenschaftlichen Gehaltes ausüben.

Die einzelnen Anstalten würden somit erheblich an Druckkosten ersparen, zumal die wenigsten alljährlich ein wissenschaftliches Programm herausgeben würden und auch der andere Teil der Programme, die Schulnachrichten, unserm Vorschlage nach nur alle 3 Jahre auszugeben wäre. Die Ersparnisse wären dann auf Anschaffung der gerade wünschenswerten und tüchtigsten Abhandlungen zu verwenden. Eine zu grofse Belastung der Bibliotheken wäre so nicht zu besorgen: die Beschaffung sämtlicher Abhandlungen würde um so weniger nötig sein, als viele der Abhandlungen von den einzelnen Lehrern gekauft werden würden. Da dann ferner der offizielle Gratisaustausch der Programme aufhörte, also auch die aufserpreufsischen Anstalten zur Anschaffung der ihnen wichtigen und wünschenswerten Erscheinungen genötigt wären, da ferner die übrige wissenschaftliche Welt nicht mehr darauf rechnen könnte, in jeder Schulbibliothek diesen Zweig der Litteratur in aller Vollständigkeit vorzufinden, so würde 1) die ganze Angelegenheit in die Sphäre versetzt, wohin sie gehört, in die Sphäre des Büchermarktes, und es würde 2) nicht fehlen können, dafs der Markt für diesen Zweig der Litteratur nicht ein recht bedeutender werden sollte, welcher der Verlagshandlung hinreichenden Gewinn sicherte,

auch wenn dieselbe verpflichtet werden sollte, was zweckmäſsig erscheint, auch einen Minimalladenpreis für die Abhandlungen je nach ihrer Bogenzahl einzuhalten, — und selbst wenn sie sich genötigt sehen sollte, auf eigene Hand einen Redakteur zu besolden. Sie würde an dem starken Vertriebe der wahrscheinlich sich nicht vermindernden, sondern steigenden Zahl tüchtiger Arbeiten einen Ersatz für die mancherlei wertlosen Erzeugnisse finden, der Büchermarkt selbst aber schon mehr und schneller, als es bisher der Fall war, zur Sichtung des Mittelmäſsigen vom Gehaltvollen führen. Eine weitere Sichtung würde endlich darin liegen, daſs über Annahme oder Nichtannahme nicht eigentlich wissenschaftlicher Abhandlungen (Schulreden, populäre Vorträge u. dgl.) der Verlagshandlung die Entscheidung verbleiben müſste. Sie wird in einzelnen Fällen bei namhaften Persönlichkeiten oder wirklich gediegenen Arbeiten gern den Verlag übernehmen, das Unbedeutende aber von oft nur ganz lokalem Interesse mit Grund ablehnen dürfen.

Sehr wesentlich, ja unumgänglich notwendig wäre dann aber auch das jährliche Erscheinen eines zuverlässigen und vollständigen Verzeichnisses der Publikationen, sowie regelmäſsige Rezensionen und Anzeigen sämtlicher in diesem Kreise erschienenen Arbeiten, welche letztere, wenn sie in die Hand kompetenter Richter gelegt würden, am besten die Sichtung des Guten vom Mittelmäſsigen zum Nutz und Frommen der Wissenschaft vollzögen. Dafür würde eine eigene Zeitschrift das beste Organ sein, und wir freuen uns demselben Vorschlag in dem Deinhardtschen Aufsatz (Zeitschrift für Gymnasialwesen 1866 S. 652) zu begegnen. Wir kommen auf diesen Punkt im Folgenden zurück.

Wir können uns nicht denken, daſs sich nicht eine Verlagshandlung bereit finden lassen sollte, auf das Unternehmen einzugehen, wo die Arbeit nicht viel anderer Art sein würde, als der Verlag einer gröſseren philologischen Zeitschrift mit sich bringt, der Gewinn aber nach unsern Vorschlägen bei weitem reicher ausfiele.

Ein wesentliches Bedenken hingegen könnte darin gefunden werden, daſs ein bisher mit der Schule verwachsenes Institut durch die neue Organisation von derselben völlig losgelöst und auf eigne Füſse gestellt würde. Indessen waren die streng wissenschaftlichen Beigaben der Schulprogramme, von denen doch hier nur die Rede ist, auch früher nur für die Gelehrtenwelt bestimmt und ihre Verteilung an Publikum und Schüler zum gröſsten Teil eine Vergeudung, sodaſs sich mit Recht die Praxis herauszubilden begann, eine groſse Zahl der für das Publikum bestimmten Exemplare der Programme ohne Abhandlung auszugeben. Anderseits muſste den Kreisen, welchen sie eigentlich nutzbar waren, ihre Verbindung mit den Schulnachrichten nur als ein überflüssiger Ballast erscheinen. Hält

man daher überhaupt nur die Ausgabe wissenschaftlicher Abhandlungen von seiten der Schule für zweckmäfsig, wie wir, so wird, wenn durch die gemachten Vorschläge andere wesentliche Übelstände gehoben würden, dieser neue Übelstand bei näherer Erwägung nur als ein illusorischer erscheinen. Auch liefse sich ja denjenigen aus dem Publikum, welche wirklich Interesse und Verständnis für derartige Arbeiten besäfsen, die Einsicht in dieselben stets leicht zugänglich machen.

Wir wenden uns zu dem zweiten Bestandteile der Schulprogramme: den Schulnachrichten. Die Notwendigkeit solcher Veröffentlichungen als Rechenschaftsberichte von dem inneren und äufseren Leben für die beteiligten Eltern, Behörden usw., als unentbehrliche Materialien zu einer fortlaufenden Geschichte des höheren Schulwesens, der Schulstatistik usw. wird niemand bestreiten. Hingegen wird die gegenwärtig übliche Einrichtung derselben manche innere Verbesserung erfahren können und die Notwendigkeit ihres jährlichen Erscheinens sich bezweifeln lassen.

Die historisch-statistische Partie des Inhalts wird kaum anders eingerichtet werden können. Nur würde allerdings wünschenswert sein, worauf schon Deinhardt aufmerksam gemacht hat, dafs eine kompetente Autorität (Engel) sich herbeiliefse, zu begründen und zu präzisieren, was hier im Interesse der Wissenschaft wirklich notwendig ist, was nicht, damit einerseits der Statistik das Material in besserer Verarbeitung geboten werden könne, und anderseits unnütze Mikrologie und überflüssiges Tabellenwesen den Direktoren erspart bleibe. Indessen würde es um der Vereinfachung willen vielleicht gerade im Interesse derjenigen liegen, welche das historisch-statistische Material zu benutzen haben, wenn dasselbe in gröfseren Übersichten, etwa von 3 zu 3 Jahren folgten, ähnlich den in dreijährigen Intervallen der Behörde einzureichenden Verwaltungsberichten. Ebensowenig wird das mitlebende Publikum eine jährliche Orientierung über diese ihm bekannten Verhältnisse nötig haben, wo die Lokalpresse stets hinreichend Gelegenheit giebt, das momentan Wichtige oder Interessante zur Kenntnis der gröfseren Kreise zu bringen.

Aus demselben Grunde bedürfen auch die Verordnungen der vorgesetzten Behörden keiner jährlichen Mitteilungen, zumal sie sich jetzt auch offiziell in dem Zentralorgan für Unterrichtswesen monatlich zusammengestellt finden und selbst ohne besondere, immer leicht zu bewerkstelligende Mitteilung ihren Weg in das Publikum finden.

Am wenigsten scheint uns in der allerdings ursprünglichsten Eigenschaft der Programme als Einladungen zu den öffentlichen Prüfungen eine Notwendigkeit ihrer jährlichen Veröffentlichung zu liegen. Es genügt, wofern es überhaupt gedruckter Einladungen bedarf, d. h. wo eine Aufforde-

rung durch die Lokalpresse nicht ausreicht, solche Einladungen, wie zu anderen aufsergewöhnlichen Festen, besonders auszugeben.

Aber die eigentliche Bedeutung der Schulnachrichten mufs in der Möglichkeit ihrer pädagogischen Verwertung gesucht werden und es mufs unserer Meinung nach der pädagogische Standpunkt bei dem Urteil über sie und ihre Einrichtung ebenso mafsgebend sein, wie der wissenschaftliche bei der Beurteilung der ersten Bestandteile der Programme, der wissenschaftlichen Abhandlungen. Die Schulnachrichten müfsten weit mehr noch, als es schon der Fall gewesen ist, ein Feld von Mitteilungen pädagogischer Erfahrungen werden, welche das Material zu Begründung und nie abschliefsender Vervollkommnung einer wissenschaftlichen Pädagogik und Didaktik ebenso zu liefern hätten, wie jene wissenschaftlichen Abhandlungen zu ihrem Teil mit beizutragen wünschten zu weiterem Ausbau der Wissenschaft.

Dieses Zweite oder vielmehr Erste, dafs wir nicht nur Männer der Wissenschaft, sondern vor allem Schulmeister sind und sein sollen, haben wir im allgemeinen heutzutage zu sehr vergessen. Schon ein Blick in diejenigen philologischen Zeitschriften, welche sich ausdrücklich auch die Behandlung pädagogisch-didaktischer Fragen vorsetzen, kann das beweisen. Sie sind immer doch überwiegend fachwissenschaftlichen Inhalts. Als die Zeitschrift für Gymnasialwesen nach dem Tode ihres Begründers in die Leitung anderer Redaktoren überging, erliefsen dieselben ein vortreffliches Programm, welches auf die pädagogisch-didaktischen Ziele und Aufgaben, welche der Zeitschrift vorgesteckt seien, hinwies und beispielsweise eine Reihe höchst anziehender Aufgaben bezeichnete, deren Bearbeitung dringend wünschenswert sei. („Die nötige Festhaltung des Unterrichtsmaterials von einer Klasse zur andern; die Berichtigung der sprachlichen und mathematischen Lehrgänge im Sinne genetischer Methode; die erste Lektüre der fremden Sprache, wann sie eintreten soll, und in welchem Mafse dabei die Hamiltonsche Weise eintreten darf; die Bedeutung der Dispensation vom Griechischen; Abwägung des grammatischen und stilistischen Elements im höheren lateinischen Unterricht; das pseudo-wissenschaftliche Verfahren in der Geschichte und Litteraturgeschichte; das volkswirtschaftliche Element in Geschichte und Geographie; die Bedeutung und Einrichtung biblischer Historienbücher; die Verkümmerung des Religionsunterrichts durch das Abiturientenexamen; die Einrichtung der Encyklopädik und Hodegetik in Prima; die pädagogische Vorbildung der Lehrer, verbunden mit einer kritischen Darstellung der bestehenden pädagogischen Seminarien für gelehrte Schulen, Übungen des Wohlwollens und gegenseitigen Dienens im

Unterricht, Besprechung der Schuleinrichtungen, Schulgesetzgebung, des Schulregiments; denn es zieme sich nicht, dafs wir diese Dinge den Dilettanten in der Presse und in den Kammern allein überlassen.“) — Die Zeitschrift hat ihre Farbe doch nicht wesentlich ändern können, weil eben die Neigung, das Gebiet pädagogisch-didaktischer Fragen zu beantworten, verhältnismäfsig so gering ist.

Es ist, als schämten sich viele von uns dieser schulmeisterlichen Seite ihres Berufs, oder als hielten sie die Durcharbeitung solcher Fragen für unwesentlich, oder fürchteten wohl auch in den Geruch der Unwissenschaftlichkeit zu kommen, wenn sie mit derartigen Dingen sich befafsten. Man scheint oft zu vergessen, dafs wir der Schüler wegen, nicht die Schüler unsertwegen da sind, d. h. dafs für Schulmänner die Bildung für die Schule, speziell für die betreffende Klasse, zu möglichst vollendeter, virtuoser, pädagogisch durchdachter Handhabung dieser oder jener Disziplin, dieses oder jenes Unterrichtsmaterials erste Forderung an uns selbst sein mufs. Es fehlt uns noch zu sehr an einer festen, sichern Tradition, an einer Klarheit über die Methodik der einzelnen Disziplinen. Es ist die Unwissenheit und Naivetät zu häufig, welche da meint, es sei genug es so zu machen, wie man es einst von seinen Lehrern gesehen hat; es ist des Tastens und Experimentierens zu viel solcher, welche erst nach jahrelanger Praxis auf Umwegen dahin gelangen, wohin Unterweisung durch Mitteilung von Erfahrungen anderer sie sogleich oder doch viel schneller hätte bringen können; es fehlt an einer allgemeinen Methodik, welche weit genug, der Subjektivität Freiheit, Luft und Raum zu lassen, doch zugleich eine gewisse Einheit und Einigkeit in Schule und Erziehung durch die Schule selbst brächte, die um so notwendiger ist, je mehr unsere Zeit überhaupt an Subjektivismus krankt. Kurz, „es hält die Methode nicht gleichen Schritt mit den zum Teil glänzenden Fortschritten der Wissenschaft und namentlich der Erudition“ (Drogan in einem Programm v. J. 1836), und wenn heutzutage so viel darüber debattiert wird, weshalb die Leistungen unserer Gymnasien zurückgegangen seien, so sehen wir einen wesentlichen Grund in der Zerfahrenheit oder dem Mangel einer Methodik, in welcher die Volksschule uns unstreitig bei weitem voraus ist, freilich auch um der Einheit ihrer Lehrobjekte willen voraus sein konnte.

Je mehr wir früher die Notwendigkeit wissenschaftlicher Studien für die Lehrer höherer Schulen betont haben, um so weniger haben wir zu befürchten, mifsverstanden zu werden, wenn wir es anderseits geradezu als einen Notstand bezeichnen müssen, dafs die pädagogisch-didaktischen Studien im allgemeinen und verhältnismäfsig so gering gepflegt werden. Die Existenz dieses Notstandes, mag er vielen hier auch zu schwarz ge-

schildert erscheinen, wird ganz kaum hinweg geleugnet werden können. Er wird um so bedenklicher, je schwieriger es seit der — notwendigen — Beseitigung des Fachlehrsystems und bei der die Kräfte zersplitternden Überladung der einzelnen Lehrer mit verschiedenartigen Unterrichtsobjekten gegenwärtig ist, sich eine Virtuosität in so verschiedenen Gebieten anzueignen, — je mehr ferner das zugvogelartige Wandern, welches der Lehrermangel in unsere Lehrerwelt gebracht hat, die Begründung einer festen Tradition erschwert, — je gröfser endlich die Zahl derjenigen Lehrer oft an einer und derselben Anstalt zu sein pflegt, welche kaum von der Universität entlassen, sofort in die volle Wirksamkeit einer eine völlig gereifte Manneskraft voraussetzenden Stellung gestürzt werden, von denen manche auch nicht einmal ein Gefühl davon mitbringen, dafs Unterrichten auch gelernt sein wolle.

Ein wahrer Segen sind in dieser Beziehung die Begründung der Encyklopädie von Schmid, sowie die Direktorenkonferenzen, weniger der an den Sitzungstagen selbst gepflogenen Verhandlungen, als der Vorarbeiten wegen, welche die Lehrerkollegien der Gymnasien einer Provinz zur gemeinsamen Durcharbeitung bestimmter pädagogischer oder didaktischer Fragen nötigen und das Gefühl der Zusammengehörigkeit und gemeinschaftlicher Arbeit auch an dieser Seite ihrer Berufsthätigkeit nähren.

Aber wir meinen — und darin mag die Berechtigung dieses Exkursus gefunden werden — dafs vorzugsweise auch die Schulnachrichten der Programme diesem Zwecke dienstbar gemacht werden könnten und müfsten und dafs, wenn es sich jetzt um Reformen der Schule handelt, dieser Gesichtspunkt nicht aufser acht gelassen werden dürfe.

Der Hauptbestandteil der Schulnachrichten pflegt jetzt in der Mitteilung eines mehr oder weniger ausführlichen Lektionsplanes zu bestehen. Mitteilungen über die nähere Behandlung der Unterrichtsobjekte, leitende Gesichtspunkte für die Gliederung des durch die Anstalt repräsentierten Unterrichtsorganismus, eine pädagogische Motivierung für diese oder jene Eigentümlichkeit, Zeugnisse eines innern Ausbaues des durch die Reglements vorgeschriebenen, also einer freien, eigentümlichen Fortentwicklung des Gegebenen und Herkömmlichen — finden sich sehr selten (vgl. hierzu Volkmann über Progymnasmen S. 2 ff. und 15 ff.). Sie geben in der Regel eine stereotype, ziemlich farblose Übersicht des allgemein Feststehenden, der Lehrerwelt also auch allgemein Bekannten, während ein Rechenschaftsbericht über die individuelle Gestaltung des allgemein Gültigen, über die Arbeit innerer Fortbildung und Fortentwicklung nicht fehlen dürfte und recht eigentlich in ein Programm gehören würde.

Die Notwendigkeit einer jährlichen Veröffentlichung der Lektionspläne in der gewöhnlichen Gestalt wird schwer bewiesen werden können; daher denn auch viele Direktoren sich von dieser stereotypen Wiederholung dispensiert haben und sich mit der einfachen Verweisung auf frühere Jahrgänge begnügen. Auch die Bedürfnisse des Publikums verlangen eine jährliche Veröffentlichung der Lehrpläne nicht; das einheimische hat Gelegenheit, an Ort und Stelle sich über das Wissenswerte zu unterrichten; dem auswärtigen können in Bereitschaft gehaltene Separatabzüge des Lehrplanes auf Verlangen zugesendet werden.

Wohl aber müfsten die Schulnachrichten stets einmal ein Bild dessen zu geben versuchen, was nach den verschiedenen Seiten dazu gethan ist, das innere und äufsere Leben der Schulgemeinde immer vollkommener auszubauen, eine Übersicht des inneren und äufseren Wachstums der Anstalt; sodann aber so recht eigentlich ein Organ werden, um Mitteilungen aller Art aus der Praxis des Unterrichts und der Erziehung, über Methode der einzelnen Disziplinen, über alle wichtigen Fragen des Schullebens — und welche wären da nicht wichtig —, sofern sich ihre Mitteilung für die Öffentlichkeit eignet, niederzulegen und so ein unerschöpfliches Material zu einer nie fertigen, aber sich doch immer klarer werdenden Gymnasial- und Realschulpädagogik und Didaktik darzubieten, die dann so recht eigentlich das Erzeugnis der freiesten, nur nach objektiven Normen und dem jedesmal Besten suchenden und darum geläuterten Subjektivität wäre.

Nicht sogleich würde eine recht rege Beteiligung zu erwarten sein; aber wäre nur erst ein Anfang gemacht — manche Anregung könnte durch Einforderung der Gutachten auch von der Behörde ausgehen — so ist nicht zu bezweifeln, dafs allmählich auch für solche Arbeiten, welche ja keineswegs grofse Elaborate zu sein brauchen, eine ähnliche Tradition sich bilden werde, wie sie für die wissenschaftlichen Abhandlungen sich sehr schnell gebildet hat.

Dann aber halten wir auch hier für wünschenswert, dafs aus dem jährlichen Erscheinen der Schulnachrichten ein dreijähriges (oder höchstens zweijähriges) werde. Aus einem Zeitraum von drei Jahren wird unter allen Umständen, wenn der Zustand der Anstalt ein normaler ist, von einem Ausbau zu berichten sein; der Bericht könnte dann zum Teil mit dem Verwaltungsbericht zusammenfallen, welcher alle drei Jahre von den Direktoren der Aufsichtsbehörde einzusenden ist. Anderseits würde durch solch ein gröfseres Intervall die Übersicht und Verarbeitung des Gegebenen für die Lehrerwelt selbst wesentlich erleichtert und vereinfacht werden.

Dann dafs der Inhalt so abgefafster Schulnachrichten, wenn sie ihre Zwecke erfüllen sollen, auch zur möglichst ausgedehnten Kenntnis der Lehrerwelt gelangen müsse, ist einleuchtend. Sollen indessen nicht alle diejenigen Übelstände, deren Beseitigung die beabsichtigten Reformen gelten, sich hier wieder einstellen, so wissen wir kein anderes Mittel, als den Vorschlag: Die Zentralbehörden der Provinzen, also die königlichen Provinzialschulkollegien, übernehmen die Vermittlung des nur auf das Inland beschränkten und durch Festsetzung einer Aufeinanderfolge der Provinzen vereinfachten Austausches derjenigen — nur alle drei Jahre erscheinenden — Schulnachrichten, welche nach ihrem Inhalt vom pädagogisch-didaktischen Standpunkte aus von allgemeinerem Interesse sind, worüber zu entscheiden der Aufsichtsbehörde das Recht und die Kompetenz gern zugestanden werden wird.

Im übrigen aber veröffentliche die Behörde alljährlich offizielle und zuverlässige Verzeichnisse sämtlicher im Inland erschienener Programme, etwa in dem Zentralblatt für das gesamte Unterrichtswesen, bringe zugleich aber auch von kompetenten und sachkundigen Männern abgefafste kurze Übersichten über den pädagogisch-didaktischen Gewinn dieser Litteratur jedes Jahres, wie derartige Mitteilungen über das Elementarschulwesen und die Seminare wiederholt schon von jenem Organ gebracht sind.

Noch besser freilich, wenn entweder eine der vorhandenen pädagogischen Zeitschriften sich dazu entschlösse, oder eine neue zu dem Zwecke gegründet würde, nach Art einer grofsen Revue über die fortlaufende Entwicklung des gesamten höheren Schulwesens des preufsischen Staates, einerseits den wissenschaftlichen Gehalt der von den höheren Lehranstalten ausgegebenen wissenschaftlichen Abhandlungen, anderseits den pädagogisch-didaktischen Gewinn der Schulnachrichten in systematischer Vollständigkeit und übersichtlicher Berichterstattung zur Kenntnis zu bringen.

Dies müfste das nächste sein und würde allein schon eine Zeitschrift vollauf in Anspruch nehmen können. Ist Kraft und Raum vorhanden, so möge nach Deinhardts Vorschlag (S. 651) auch die Besprechung der aufserpreufsischen Programme mit hineingezogen werden. Zunächst aber etwas Ganzes, nämlich ein Jahrbuch des preufsischen höheren Schulwesens und lieber dies allein, als Stückwerk aus verschiedenen Gebieten; die bisherige Art der Programmenschauen einzelner Zeitschriften bietet, so verdienstlich sie an sich sind, doch zu wenig. Unseren Nachbarn würde eine derartige Revue ein kleiner Ersatz für den aufgehobenen Austausch sein; und da auch wir fortfahren würden, von ihnen zu lernen, so würden sie die Entwicklung einer exklusiv preufsischen Pädagogik

und Didaktik, wenn solche überhaupt denkbar wäre, nicht zu besorgen haben.

Da sich sämtliche höhere Lehranstalten des preuſsischen Staates, deren Etat durch den Wegfall des Druckes der wissenschaftlichen Abhandlung, sowie durch die nur dreijährige Ausgabe von Schulnachrichten sehr gewinnen würde, gern verpflichten würden, eine solche Zeitschrift zu halten, und da bei dem Wegfall des Programmaustausches auch die auſserpreuſsischen Anstalten sie nicht wohl ignorieren könnten, so müſste sie recht wohl bestehen können, auch wenn sie, was notwendig wäre, ihren Mitarbeitern ein mäſsiges Honorar zahlte.

8. Der Religions-Unterricht in den höheren Schulen.[1]

Der Aufforderung des geehrten Vorstandes, über den Religionsunterricht auf höheren Schulen zu sprechen, bin ich nicht ohne Bedenken gefolgt, hätte vielmehr gewünscht, es wäre die Behandlung dieses Themas einer Persönlichkeit übertragen worden, welcher eine reichere Erfahrung aus der eigenen Praxis dieses Unterrichts zu Gebote stände. Der Vorstand hat gemeint, es könne diese Art der Erfahrung ersetzt werden durch die anderweitige, welche die genauere Anschauung einer mannigfaltigen Behandlung dieses Gegenstandes an zahlreichen Anstalten verschiedener Provinzen gewähre. Doch ist deutlich, dafs die Auffassung des Themas eine andere werden wird, je nachdem man aus dieser allgemeinen oder jener besonderen Erfahrung heraus redet. Es wird sich für mich darum handeln, mehr allgemeine, wenn auch praktische Gesichtspunkte aufzustellen, Bedürfnisse allgemeiner Art aufzudecken, allgemeine Ziele und Wege anzudeuten, als im einzelnen auf die Methodik des Unterrichts, Abgrenzung der Stoffe und Pensa u. dgl. einzugehen. Es würde die letztere Behandlung sich zudem besser für einen Kreis von Fachlehrern eignen, als für den hier versammelten solcher Männer, welche mehr als Väter ihrer Söhne, als Glieder der Kirche, als Arbeiter in ihr und an demselben Werke der religiösen Unterweisung der Jugend bei der Besprechung des hochwichtigen Gegenstandes beteiligt sind.

Aber selbst innerhalb solcher Beschränkung verzichte ich auf jede Vollständigkeit. Wie könnte man dem Gegenstande einigermafsen gerecht werden in so gemessener Zeit. Am wenigsten erwarte man eine eingehende Berücksichtigung der einschlägigen Litteratur, welche gerade in letzter Zeit ansehnlich gewachsen ist. Die Auseinandersetzung mit derselben würde den Gang der Erörterung aufhalten und doch für unsere nächsten Zwecke von geringerem Gewinne sein. Endlich bekenne ich von vornherein, dafs ich mir bewufst bin, wie über manche Punkte in dem gegenwärtigen Zustande unserer höheren Schulen überhaupt, so auch über die Behandlung

1) Vortrag, gehalten zu Halle in der Frühjahrsversammlung der Freunde der positiven Union (1881). Gedruckt in der Kirchlichen Monatsschrift Jahrgang 1. Halle 1881.

des Religionsunterrichtes auf denselben Ansichten zu hegen, die ich allein werde vertreten müssen, und welche für diese Versammlung vielleicht nur den Wert haben, zum Widerspruch und etwa zu einer fruchtbaren Debatte herauszufordern.

Die Notwendigkeit des Religionsunterrichtes auch auf höheren Schulen wird von den nach links gerichteten Parteien häufig, zuweilen aber auch aus der Mitte der positiv gerichteten Kreise bestritten. Mit der prinzipiellen Negation haben wir uns hier nicht auseinanderzusetzen. Diese Versammlung und unsere Partei ist darüber einig, daſs die Verantwortlichkeit für jede einzelne Seele der der Schule anvertrauten und auf das Gewissen gebundenen jugendlichen Seelen, die Erziehungsaufgabe der Schule selbst, das Wohl der Familie, des Staates, der Kirche, wenn schon unter normalen Verhältnissen, so ganz besonders in der Gegenwart die religiöse Unterweisung der gesamten, also auch der die höheren Schulen besuchenden Jugend gebieterisch fordern. Wir verlangen, daſs der Staat schon nach derjenigen Gerechtigkeit, welche aus dem sonst so äuſserlichen Majoritätsprinzip folgt, sich bewuſst bleibe, daſs er nach der Majorität der Bekenner noch ein christlicher Staat ist, also eine Verpflichtung hat, in genügender Weise für eine christliche Erziehung zu sorgen, daſs er nicht etwa aus Konnivenz gegen die Minoritäten von Juden und Heiden oder gegen die seichte Beschränktheit des Indifferentismus die Seelen der Jugend und damit die Seele des Volkstums schädige. Wir sind von vornherein darüber einig, daſs, wie wir im Prinzip als das normale, auch auf dem Gebiete der höheren Schulen, die Wahrung des konfessionellen Charakters der einzelnen Anstalten verlangen, also rein evangelische für die evangelische, rein katholische für die katholische und auch rein jüdische Lehranstalten für die jüdische Jugend, — so auch der Religionsunterricht nicht nur, was selbstverständlich ist, stets ein konfessionell geschiedener sein, sondern auch dem konfessionellen Gesamtcharakter der Schule die Hauptsignatur geben müsse.

Es könnten also nur sehr schwer wiegende Gründe dazu nötigen, mit einem Verzicht auf den Religionsunterricht in den höheren Schulen zugleich die wertvollsten Güter auf das Spiel zu setzen; und auch nur Gewissensbedenken wird man gelten lassen in einer Sache, deren Preisgebung gerade das Gewissen scheint so schwer belasten zu können. Allerdings nun hat man um des Gewissens willen mehrfach gemeint: besser kein Religionsunterricht als einer, der keine Garantie biete, daſs das Gut des Glaubens ungefährdet bleibe; in religiösen Dingen stehe höher als das Recht des Staates dasjenige der Familie; für des Kindes Seele sei das Elternherz zunächst verantwortlich und diese Instanz der Verantwortlichkeit sei die

höchste, nicht diejenige der Staatsschule. Wir verkennen das Gewicht solcher Bedenken und die Schwere der inneren Konflikte, welche sie hervorrufen können, keineswegs. Aber in denjenigen vereinzelten konkreten Fällen, wo solche Bedenken durch wirkliche Gefahren aufgedrungen werden mögen, liegt eine Abhilfe in der Beschwerde bei den verschiedenen Instanzen der vorgesetzten Behörde, in der Möglichkeit die Anstalt zu wechseln, ja in der Möglichkeit der Privaterziehung, welche keiner Familie verwehrt ist. Für die Entscheidung der Frage im allgemeinen aber wird mafsgebend sein müssen die Erwägung, dafs zu einer etwaigen Gefährdung einzelner Glieder einer Familie die unberechenbar grofse und sichere Gefahr in keinem Verhältnisse stehe, welche die religionslose, höhere Schule über ein ganzes Volk auf Generationen hin bringen kann und mufs. Wie wir etwaige politische Notstände tragen als ein gemeinsames Unglück und eine gemeinsame Schuld, so wird auch in den Notständen des religiösen Lebens nicht die Flucht uns von der solidarischen Mitverantwortlichkeit befreien, sondern nur das Bewufstsein, das Unsrige zur Abhilfe gethan zu haben. Allein mit solchem Bewufstsein wird sich das Gewissen, wenn auch vielleicht mit schweren Wunden, so doch rein aus dem Widerstreite der Pflichten herausbringen. Die wesentlichste Abhilfe aber, dafs der etwaige Schade zu keinem Gemeinschaden werde, liegt in der Arbeit der Kirche. Die religiösen Zustände der Schule und vor allem der Religionsunterricht an der höheren Schule sind immer doch nur ein Reflex der Zustände innerhalb der Kirche und der Theologie. So lange eine ganze Gemeinde Gefahr laufen kann, einem ungläubigen oder halbgläubigen Geistlichen auf längere Dauer ausgeliefert zu werden, und so lange die jungen Theologen von den theologischen Kathedern der Universität zur Negation herangeschult werden können, so lange wird man, wie schmerzlich es auch sein mag, das kleinere Übel eines unvollkommenen, vielleicht skeptisch angehauchten Religionsunterrichtes in den Kauf nehmen müssen und so lange hat man auch kein Recht, den Staat allein verantwortlich zu machen für die ihm von der Kirche und kirchlichen Wissenschaft gestellten Lehrer. Also Sammlung aller positiven, entschiedene Frontstellung nach links gegen alle negirenden oder mit der Negation liebäugelnden Elemente bleibt auch unter diesem Gesichtspunkte eine ernste Gewissensmahnung. Ernstes Schaffen an dem Baue eines grofsen, christlichen Volkstums, auch durch Behauptung, Förderung und stete Verbesserung des Religionsunterrichtes in den höheren Schulen wird unsere Losung sein müssen. Ihn aus den Schulen entfernen, hiefse zugleich an den Fundamenten des kirchlichen Lebens selbst rütteln. Eines freilich ist unerläfslich, dafs die Kirche die Schule und den Anteil, welchen sie an der Obhut über den Religionsunterricht der niederen wie höheren

Schulen unzweifelhaft hat, sich nicht völlig entwinden lasse. Es ist sehr zu beklagen, dafs die Generalsynode auf die Mahnung D. Wieses nicht eingegangen ist, sich irgend eine deutliche Einwirkung auf das Gebiet der Schule zu sichern, und es wird eine Forderung der Zukunft bleiben, diesen Fehler so weit als möglich wieder gut zu machen. Es werden aber schon jetzt die Provinzial- und Generalsynoden das Organ können und sein müssen, um etwaige unzweifelhafte Mifsstände auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes der höheren Schulen aufzudecken und auf ihre Beseitigung zu dringen.

Die Stellung des Religionsunterrichtes innerhalb des ganzen Organismus des höheren Schulunterrichtes wird sich am besten aus der Darlegung seiner besonderen Aufgabe ergeben. Diese aber hängt zum Teil wenigstens wiederum ab von der Aufgabe des gesamten Gymnasial- oder Realschulunterrichtes. Besorgen Sie keine langen Erörterungen über die Idee des Gymnasiums oder der Realschule; begnügen wir uns mit dem bescheidenen Satze, dafs es höhere Bildungsanstalten sind mit dem Ziele, eine höhere, vor allem eine vertiefte Bildung noch nicht zu geben, aber doch so zu vermitteln, dafs sie bei normaler Entwicklung als Frucht gehofft werden kann. Die allgemeine Aufgabe nun wird modifiziert durch die besonderen Forderungen, welche die besondere Zeitlage des jedesmaligen Zeitalters an die Zeitgenossen stellt. Ist es nun ein in der Theorie wenigstens ziemlich allgemein zugestandener Satz, wenn auch die Praxis ihn vielfach vergifst, dafs im allgemeinen schon nicht die Ansammlung von Kenntnissen und Wissen Selbstzweck oder gar letzter Zweck der höheren Schulbildung sind, sondern nur Mittel zum Zwecke, dafs über die sprachlichen, mathematischen, geschichtlichen, geographischen usw. Kenntnisse hinaus als letzte Frucht gewonnen werden müsse Bildung des sprachlichen, litteraturgeschichtlichen, mathematischen, geographischen Sinnes, dafs durch die dauernde Empfänglichkeit für die grofsen Erscheinungen des geistigen Lebens die mannigfaltigen Kräfte der jugendlichen Seele vielseitig angeregt, ihr Lebensgefühl erhöht und vor allem auch vertieft, endlich die ganze Persönlichkeit dadurch harmonisch entwickelt werde, — so wird diese Forderung durch die besondere Zeitlage noch ganz besonders nahe gelegt und eindringlich gemacht.

Denn die Signatur unseres Zeitalters lehrt doch deutlich, dafs, wie das Bewufstsein von der universitas litterarum auf den Universitäten abhanden gekommen ist, so sich auch die Bildung in den höheren Schichten der Gesellschaft unendlich zerteilt und zerklüftet hat. Wir haben wie fast überall nur noch Spezialärzte, so auch überwiegend Spezialgelehrte, und mit der aufserordentlichen Virtuosität der Fachgelehrsamkeit hat nicht Schritt

gehalten die Entwicklung des wissenschaftlichen Gemeingefühls, welches freilich sich nur dann bilden und erhalten kann, wenn der gemeinsame Boden einer festen, geschlossenen Weltanschauung vorhanden ist und damit ein Zentrum für die scheinbar divergierenden Strebungen des wissenschaftlichen Geistes. Diese Dezentralisation in den höchsten wissenschaftlichen Regionen hat sodann in den grofsen Breiten der mittleren Schicht der sogenannten Gebildeten eine andere Erscheinung erzeugt, in welcher wir die Hauptgefahr unserer Zeit sehen. Die Popularisierung der einseitig entwickelten Fachwissenschaften hat ebenso einseitige Wege eingeschlagen, auf die Herstellung einer Fühlung untereinander nichts oder zu wenig gegeben, anderseits aber das nicht mitgeben können, was die Meister der Einzelforschung vor Verflachung schützt, dafs sie wenigstens an einer Stelle in die Tiefe graben. So ist wohl aufserordentliche Ausdehnung, aber ebenso grofse Verseichtung der Charakterzug unserer Durchschnittsbildung. Eine sehr äufserliche, wenn auch schillernde Halbbildung, und ein sehr ungründliches, wenn auch prunkendes Halbwissen ist an die Stelle einer schlichten, aber gehaltvollen, einer einfachen, aber in die Tiefe gehenden Bildung getreten und durch die Macht der Majorität, welche der Mittelschicht gehört, in eine so dominierende Herrschaft eingesetzt, dafs weder der kleine Kreis der wahrhaft wissenschaftlich und universell durchgebildeten, noch der andere derjenigen, welche auf dem Grunde einer gesunden, natürlichen Herzensbildung stehen, gegen diesen geschlossenen, aber zugleich immer weiter sich ausdehnenden Ring etwas ausrichten können. Wie nun diese Halbbildung ihre Macht gewonnen hat, weil es an dem Zentrum einer einheitlichen, in die Tiefe und Höhe ragenden Weltanschauung fehlte, so erschwert sie selbst wiederum die Erwerbung eines solchen von Tag zu Tage mehr. Der geistige Partikularismus und der schrankenloseste Subjektivismus sind die Signatur unserer Tage, das souveräne: Ich will vor keinen Autoritäten mich beugen, am wenigsten vor den heiligen und ewigen, welche der Freiheit des souveränen Eigenwillens Schranken zu setzen scheinen. Das Verständnis für die grofsen, objektiven Grundbegriffe ist mehr und mehr zerstört, sodafs selbst unter den Gebildeten eine Verständigung über dieselben oft nicht mehr möglich ist. Durch die das geistige Leben immer mehr beherrschende Masse aber wird die Verkehrung der Begriffe unwillkürlich gepflegt und schliefslich in die Herrschaft eingesetzt.

Die Schule und zumal die höhere Schule zeigt auch hier nur den Reflex der allgemeinen Zustände, aber sie hat auch eine Mitschuld. Die ältere Schule noch im Anfange dieses Jahrhunderts begnügte sich damit, in vielleicht einseitiger Beschränkung an sehr wenigen Gegenständen, den alten Sprachen und der Mathematik durch einen vielleicht etwas äufser-

lichen, vorzugsweise gedächtnismäfsigen Betrieb ein hervorragendes Können zu erzielen und überliefs es dem damals noch nicht so brüchigen Leben und der noch nicht so partikularistisch arbeitenden Wissenschaft, die schlichter zugerüstete, indessen vielleicht um so empfänglichere Kraft durch Aufnahme der weiteren Bildungsstoffe zu stählen und nach der Tiefe hin zu entwickeln. Die neuere Schule hat gemeint, dem Zeitgeiste und seinen Bildungsidealen Konzessionen machen zu müssen, hat nicht nur die Vielheit der Objekte, sondern zugleich das Streben nach einseitiger Gründlichkeit innerhalb jeder einzelnen dieser vielen Disziplinen hineingelassen und damit die Einfachheit und innere Einheit des Organismus, des Lehrbetriebs, schliefslich der Bildungsziele selbst so wesentlich gefährdet, dafs die Einheitslosigkeit ihre Früchte überhaupt in Frage stellt. Immer lauter wird der Vorwurf: die moderne Schule arbeite mehr in die Breite als in die Tiefe, pflege die Vielwisserei und verseichte die Bildung, fördere die Mittelmäfsigkeit und arbeite den zuvorgeschilderten allgemeinen Zeitschäden nicht entgegen, sondern unbewufst in die Hände. Wir können zur patriarchalischen Schlichtheit der älteren Schule nicht wieder zurück, aber immer lauter geht die Forderung der einsichtigsten unter unseren Pädagogen dahin, dafs man die Mitte suchen müsse zwischen der allzu beschränkten Einseitigkeit der älteren und der verhängnisvollen Vielseitigkeit der modernen Schule, dafs es nötig sei, einerseits die schlichteste und unter Umständen doch wirksamste Aufnahme der Bildungsstoffe, nämlich die durch das Gedächtnis, wenn auch in mafsvollster Beschränkung, wieder mehr in den Vordergrund zu stellen, anderseits aber allen spezialwissenschaftlichen Ballast nach Möglichkeit zu beseitigen und dafür auf Vertiefung in den Grundgehalt hineinzuarbeiten. Wecke man die Empfänglichkeit für Aufnahme der grofsen Bildungsstoffe, ein Gefühl von der Unendlichkeit ihres Gehaltes, einen Hunger nach weiterer geistiger Nahrung aus den Gebieten des Idealen, dann werde neben aller Gründlichkeit der Vorkenntnisse wieder mehr Vertiefung und idealer, echt wissenschaftlicher Sinn die Mitgift der Jugend werden. Daher auch das ernste Bemühen, welches sich auf Mittel der äufserlichen und innerlichen Konzentration des Unterrichts richtet, auf Ausfindigmachung eines Zentrums, welches doch niemals mit irgend einer äufserlichen Institution, auch nicht mit irgend einer einzelnen Disziplin gegeben werden kann, sondern nur in einer alle Disziplinen universell durchdringenden, beherrschenden und einheitlich zusammenschliefsenden Lebens- und Weltanschauung.

Diese aber wird allein vermittelt, erzeugt und genährt durch die Pflege des religiösen Lebens, deren Mittelpunkt wieder der Religionsunterricht bildet; daraus ergiebt sich, was freilich ebenso auch aus der Natur

und Bestimmung der menschlichen Seele, aus dem Begriffe der Erziehung und der Bildung, aus dem Wesen des religiösen Lebens gefolgert werden konnte, — die zentrale Stellung des Religionsunterrichtes in dem Organismus der höheren Schulen und weiter so fort dann auch die überaus wichtige und folgenschwere Mission, welche dieser Unterricht für die Gegenwart hat. — Warum haben die zersetzenden Einflüsse in dem geistigen Leben der Gegenwart eine so erschreckende Macht und Ausdehnung gewonnen? Weil es in den mittleren Schichten der sogenannten Gebildeten an dem nötigen Widerstande fehlt. Nicht in der Macht derjenigen negativen Ideeen, welche in den höchsten Regionen der Wissenschaft geboren werden, auch nicht in dem wüsten Geschrei der sozialdemokratischen Menge, so besorgt es uns für die Zukunft machen kann, liegt die eigentliche und gröfste Gefahr, welche uns an den Beginn eines unheilschwangeren Revolutionszeitalters gebracht hat, sondern in der Haltlosigkeit und Verblendung der breiten Mittelschicht, welche die Gefahr weder erkennt, noch ihr mit der Macht einer positiven Weltanschauung einen Widerstand entgegen zu setzen hat. Und warum wird auch unsere Jugend so leicht eine Beute jenes souveränen Subjektivismus und schrankenlosen Kritizismus? Weil auch sie keinen genügenden Halt, keine die Seele füllende, mit zwingender Autorität ihr imponierende Weltanschauung mit in das Leben nimmt. Zwar wird man sich nicht einbilden, dafs die Schule ihren Schülern solche Lebensanschauung als ein erworbenes, festes Eigentum in das Leben mitgeben könne, — zum Erwerb einer Lebens- und Weltanschauung gehören eben die Erfahrungen des Lebens und der Welt — aber man wird doch zugeben, dafs wenn alle höheren Schulen jahraus jahrein die Scharen ihrer Schüler entliefsen, ausgerüstet mit einer Empfänglichkeit für die Auffassung der Geheimnisse des christlichen Glaubens, mit einem lebendigen Gefühle von dem unendlichen Gehalte der christlichen Wahrheit, mit einem tiefen Eindrucke von ihrer absoluten Autorität und der imponierenden Hoheit der christlichen Lebensanschauung, endlich mit einem tief innerlichen Verlangen nach dem Besitze solcher Wahrheit und solcher Güter, — damit allerdings eine Macht zubereitet werden könnte, welche nicht nur den Wogen der Negation einen etwas festeren Widerstand entgegensetzte, sondern auch ein Fundament abgäbe, auf welchem unter der treuen, ernsten, positiven Pflege der Kirche und unter der Einwirkung der von Zeit zu Zeit immer einmal handgreiflich in das Einzel- und Völkerleben eingreifenden Führungen Gottes eine gläubige Weltanschauung sich zu erbauen im stande wäre.

Aus allem Gesagten, den Forderungen, welche an die heutige höhere Schule im allgemeinen zu stellen sind und ihre volle Anwendung im be-

sonderen auch auf den Religionsunterricht finden, aus der zentralen Stellung des von der ernsten Pflege des religiösen Lebens unterstützten Religionsunterrichtes innerhalb der Schule, aus seiner propädeutischen und prophylaktischen Bedeutung für unser Zeitalter lassen sich zunächst einige allgemeine Grundforderungen für die Behandlung dieser Disziplin ableiten, welche einer ausführlichen Begründung nicht ferner bedürfen. Wir fordern: nicht Kenntnisse oder gar theologisches Wissen, sondern Weckung des religiösen Sinnes, Pflege der religiösen Bildung; äufserste Beschränkung und Schlichtheit im Einzelnen, aber gröfste Vertiefung dieses Einzelnen; festen Besitz des Unerläfslichen auf dem Wege des Gedächtnisses, stete Reproduktion und Wiedererzeugung dieses Besitzes durch eine auf jeder Stufe immer mehr sich vertiefende Betrachtung; unausgesetzte Vergleichung mit den anderen Disziplinen, um ihren Gehalt für sich zu nutzen, zugleich aber auch die Beleuchtung einer christlichen Weltanschauung auf ihn zurückfallen zu lassen; unausgesetzte Sorge, das den Schülern Gebotene fruchtbar zu machen für das innerste Leben ihrer Seele, dafs sie ein Zentrum gewinne; festeste Position und entschiedene Abwehr im Hinblick auf die künftigen Gefahren; keinerlei kritische Reflexionen, sondern zunächst immer nur Apologie; Keuschheit der Behandlung, um auch die jugendliche Seele keusch und ehrfürchtig zu machen dem Heiligen gegenüber; mindestens das, was schon die andern Disziplinen recht betrieben wirken sollen: Erhöhung des innersten Lebensgefühls, aber auch noch mehr: einen dauernden Impuls zu einer ewigen Bewegung, dafs sie dereinst unter der Kirche Beistand und durch Gottes Gnade ausmünde in ein lebendiges Glaubensleben.

Darum ist uns die Fassung nicht ganz genügend, auch nicht ganz unbedenklich, mit welcher Kolbe in dem Artikel der Encyklopädie von Schmid und Palmer die Aufgabe des Religionsunterrichtes in höheren Schulen charakterisiert; er sagt Bd. 7 S. 46: „Der Religionsunterricht auf höheren Schulen soll die Zöglinge in den Stand setzen, sich von dem kirchlichen Glauben ihrer Konfession ein ihrer allgemeinen Bildung gemäfses, auf gründlichem Wissen beruhendes Bewufstsein zu bilden und sie durch solches Bewufstsein eben jenem Glauben zuführen.“ Diese Erklärung ist uns zu matt und betont das Wissen, vor dessen allzugrofser Betonung wir gerade warnen wollen; wie er denn auch im Fortgange seiner Erörterungen der Erwerbung von Kenntnissen mehr das Wort redet, als wir es vermöchten, den Prüfungen, nicht nur den mündlichen, sondern sogar den schriftlichen, selbst der Verwendung von Religionsextemporalien einen besonderen Wert beilegt, während uns solche Übungen im höchsten Grade bedenklich erscheinen.

Treten wir nun den einzelnen Fragen etwas näher, so werden die zuvor festgestellten Gesichtspunkte zwar allen Schülerstufen gegenüber maſsgebend sein müssen, aber doch in verschiedener Weise. Die letzte Stufe, die unteren Klassen (Sexta und Quinta), steht auf keinem anderen Standpunkte als die Schüler der Volksschule; und die Grundsätze der Behandlung, welche für diese durch unsere Seminarien in ernster und positiver Fortbildung der Didaktik festgestellt sind, müſsten auch hier maſsgebend sein. Für die mittlere Stufe (Quarta und Tertia) ist die Beziehung auf den Konfirmandenunterricht von besonderer Bedeutung. Es sollten Kirche und Schule gemeinsam darauf hinwirken, daſs in der Regel die Schüler dieser Stufe in den Konfirmandenunterricht eintreten. Es verlangt das Interesse des Konfirmandenunterrichtes durchaus eine gröſsere Gleichartigkeit der Bildungsstufen der Konfirmanden, und es beginnt auf den höheren Schulen mit der Sekunda in allen Gegenständen ein neuer geschlossener Kreis der Behandlung, welcher die gesteigerte Kraft der Schüler schon für diese voll in Anspruch nimmt. Es ist endlich der Eintritt in die Sekundaner-Jahre mit ihrem Überschusse physischen und geistigen Kraftgefühls der unbefangenen Einwirkung des Geistlichen nicht günstig. Es pflegt in diesen Jahren auch die Skepsis schon sich leise zu regen und kann gerade die edleren Gemüter in die schmerzlichsten inneren Konflikte bringen, wenn sie ein Treugelübde vor dem Altare ablegen sollen vielleicht schon mit dem nagenden Wurme des Zweifels im Herzen. Endlich kann der Religionsunterricht der Schule eine intensive Rücksicht auf den Konfirmandenunterricht nicht an mehreren Stellen zugleich nehmen, wohl aber an einer zwischen beiden Faktoren vereinbarten, und diese Stelle ist am naturgemäſsesten die Quarta und Tertia. — Die eigentlich schwierigen Fragen und Aufgaben, welche mit dem Religionsunterrichte an den höheren Schulen verbunden sind, fallen in den Bereich der oberen Klassen (Sekunda und Prima). Mit ihnen und der Behandlung des Religionsunterrichtes auf dieser Stufe werden wir uns daher vorzugsweise zu beschäftigen haben.

Aber auf dasselbe Ziel müssen alle Stufen hinarbeiten, dieselbe Arbeit auf jeder Stufe in konzentrischen Kreisen, wenn auch in immer anderer Weise treiben. Diese Arbeit nun wird sich stets um vier Dinge drehen: um Bibel und Katechismus, Glauben und Kirche und zwar so, daſs diese Punkte überall in steter Beziehung zu einander, als in unauflöslichem Zusammenhange miteinander stehend, behandelt werden, ferner so, daſs die unteren und mittleren Stufen nur die Position zu geben haben, die obere sie daneben auch apologetisch zu behaupten hat gegenüber der Negation.

Mit dem Inhalte der heiligen Schrift werden die Schüler der unteren Stufen dadurch vertraut gemacht, daſs er ihnen in der Form der

Erzählung und an der Hand einer guten, in Ton und Haltung dem Schriftworte sich möglichst anschliefsenden Auswahl biblischer Geschichten entgegentritt. Und zwar müssen diese Bilder ihnen durch plastische, sie zum plastischen Sehen anleitende, dann auch sinnige, schon in die Tiefe gehende, das Gemüt und Herz ganz füllende Betrachtung so lieb gemacht werden, endlich durch gedächtnismäfsige, wenn auch nicht wörtliche Aneignung so in ihr Eigentum übergehen, dafs nicht nur Einheit von Jugendeindrücken der fruchtbarsten, nachwirkendsten Art in den einzelnen Kindesseelen, sondern auch in der ganzen Jugend der Nation erzeugt wird. Diese Jugendeindrücke, welche je später, desto lebendiger und frischer wieder in den Vordergrund treten, würden die gemeinsame Basis abgeben für die weitere Auferbauung des religiösen Lebens. Wie diese Vertiefung in diese Erzählung aber zu geschehen habe, das drücken am besten auch für uns die vielgeschmähten Regulative aus, welche überhaupt eine gröfsere Fülle reinsten Goldes pädagogischer Weisheit enhalten, als manche Erziehungslehren zusammengenommen. „Der Unterricht in der biblischen Geschichte sagen sie S. 20, hat seine Aufgabe nicht in moralische Nutzanwendung, noch in die Abstraktion dogmatischer Lehrbegriffe zu setzen, vielmehr die Kinder zu einem sichern Verständnisse und zu einer innigen, gläubigen Aneignung der Thatsachen der göttlichen Erziehung des auserwählten Volkes und des ganzen Menschengeschlechtes zu führen und sie aus ihnen die ewig gültigen Anschauungen von den höchsten göttlichen und menschlichen Dingen kennen zu lehren.“

Auf der mittleren Stufe ist der Schüler schon selbst in die Schrift einzuführen und so mit der Durchführung des Grundsatzes der Anfang zu machen, dafs Lesung der Schrift selbst, und immer wieder Kenntnis der Schrift selbst in den Mittelpunkt des Religionsunterrichtes gestellt werden mufs. Wenn wir verlangen, dafs der Schüler im Homer und Horaz heimisch sein soll, so wäre es schon rein äufserlich angesehen eine Schande, wenn er fremd bliebe in der heiligen Schrift. Jeder Türke ist mit seinem Koran vertraut; die Vertrautheit mit der Bibel nimmt bei uns je weiter nach oben nicht zu, sondern ab. Aber auch wenn wir bedenken, dafs Lektüre und Interpretation den Mittelpunkt der ganzen Arbeit, wenigstens an den Gymnasien, zum Teil doch auch an den Realschulen bilden, so verlangt schon die Gleichstellung des Religionsunterrichtes mit den übrigen Disziplinen, wie der heiligen Schrift mit der Profanlitteratur, dafs die eigene Lektüre und die Interpretation zu einer der Hauptaufgaben auch des Religionsunterrichtes gemacht werde. Und zwar macht die Forderung: der Schüler solle in der Schrift heimisch werden, einen gewissen Umfang nötig, einen Durchblick durch die ganze

heilige Schrift alten und neuen Bundes, welcher nur dadurch möglich wird, dafs man nach vorheriger Anleitung gewisse Bücher, Kapitel und Abschnitte der häuslichen Lektüre überweist und sie durch kurze Fragen überwachend zu besserem Verständnisse bringt; — und es verlangt anderseits die Forderung einer in die Tiefe steigenden Interpretation, dafs man einzelne Stellen und einzelne Teile der Schrift zum Gegenstande eingehender Auslegung auf den mittleren, eingehendster Behandlung auf den oberen Stufen macht. In Quarta und Tertia wird die gemeinsame Lesung des Lukasevangeliums unterstützt von der häuslichen Lesung der parallelen synoptischen Abschnitte Grundlegung werden zur Vorführung des Bildes Jesu. Ebenso wird die Lektüre der Apostelgeschichte als Vorbereitung dienen können auf die späteren kirchengeschichtlichen Betrachtungen; die Lesung der Psalmen aber in Verbindung mit den leichteren Stellen der Propheten am leichtesten in das alte Testament einführen. Es würde hier die eingehende Interpretation sich auf einzelne Schriftstellen von besonders grofsartiger Perspektive beschränken, etwa, welche das Verständnis für das dreifache Amt Christi, oder für das Wesen der Kirche vorzubereiten im stande wären. Oder es kann sich diese Interpretation an das dritte Hauptstück, sowie an die Belegstellen und Katechismussprüche anschliefsen und die Glaubenslehre auf dieser Stufe schon vorbereiten.

In der Sekunda und Prima wird nach einem bestimmten, von jeder Anstalt festzusetzenden Kanon der Lektüre, über dessen Umfang und Zusammensetzung man verschiedener Ansicht sein kann, eine eingehende Einführung in den Inhalt der Schrift alten und neuen Testamentes stattfinden müssen. Es werden zu lesen sein leichtere alttestamentliche Abschnitte, besonders auch die leichteren Propheten, die übrigen Evangelien nach dem früher gelesenen Lukas, die Apostelgeschichte noch einmal, weil sie auf dieser Stufe in eine ganz neue Beziehung gebracht werden kann zu den Stoffen der hier behandelten alten Geschichte, und weil sie den Rahmen abgeben mufs, das Bild des Apostels Paulus recht lebensvoll und grofs in die Seele des Schülers hineinzuzeichnen, endlich die leichteren Briefe. Die eingehende Interpretation aber wirft sich in Sekunda auf einen der leichteren Briefe, z. B. den Philipper-Brief, Kolosser-Brief, den 2. Brief Petri, auf einzelne Abschnitte der Apostelgeschichte, z. B. die Bekehrung Pauli, die Predigt Pauli in Athen, oder dient auch hier die Einführung in den Gehalt einzelner, grofsartiger Stellen von besonderer Tiefe und Tragweite z. B. 1. Thimoth. 3, 16. Kol. 1, 15. 16. 2. Petr. 1, 19 ff. 1. Kor. Kap. 2, 13. 15. u. s. w. In Prima wird diese eingehende Auslegung schon jetzt ziemlich allgemein an dem Johannis-Evangelium und dem

Römerbriefe betrieben und damit allerdings ja eine besonders schwierige Aufgabe übernommen, welche indessen, recht behandelt, auch von der allerfruchtbarsten Wirkung für das ganze Leben eines Schülers werden kann.

Worauf es ankommt, ist dies, dafs die absolute Autonomie des Wortes Gottes auf allen Stufen immer von neuem und von immer neuen Gesichtspunkten aus, anfangs zu deutlichem Gefühle, allmählich zu klarem Bewufstsein gebracht wird. Dazu genügt auf den unteren Stufen das schlichte, aber stets von neuem zu betonende und durch Hinweisung auf die Erfahrungen der biblischen Geschichte zu bekräftigende Zeugnis, dafs Gottes Wort bleibet in Ewigkeit, dafs des Herrn Wort wahrhaftig ist und, was er zusagt, er auch hält gewifs. — Und auch auf der Mittelstufe ist die Empfänglichkeit des Schülers noch schlicht genug und wird hier durch den Konfirmandenunterricht unterstützt, dafs nicht viel mehr nötig ist, als die entschiedene Position und dazu etwa eine allgemeine Hinweisung auf die Geschlossenheit, Tiefe und Universalität des göttlichen Wortes. In der Sekunda aber und mehr noch in der Prima hat man auch an die Abwehr zu denken; es ist dort zunächst mindestens nötig, dafs das Wort Gottes den jugendlichen Gemütern nicht minder imponiere, als die Schriften des Plato, Demosthenes und Sophokles oder diejenigen Lessings, Goethes und Schillers, von welchen sie sich in ihrer überschwenglichen, jugendlichen Begeisterung leicht ganz erfüllen lassen. Ist der Lehrer, welcher die antiken und modernen Klassiker interpretiert, selbst von der absoluten Autonomie des göttlichen Wortes erfüllt; giebt er, nachdem er durch Aufdeckung der ungeahnten Reichtümer, welche durch eine in die Tiefe gehende Interpretation aus den Schachten der klassischen Litteratur herausgeholt werden können, die jugendlichen Seelen in Bewunderung und Begeisterung versetzt hat, etwa gelegentlich auch einen Hinweis darauf, dafs die Tiefen des Menschenwortes immer noch wenig seien im Vergleiche zu der unergründlichen Tiefe des göttlichen Wortes; weist er z. B. darauf hin, wie die tiefste Deutung des höchsten Begriffes der antiken Ethik, der *σωφροσύνη* als „Wahrung des guten Gewissens" nur etwas herausstelle, was jedes Blatt der heiligen Schrift in noch ganz anderem Reichtume und noch ganz anderer Tiefe verkünde; sucht er so die heidnische oder klassische Gedanken- und Anschauungswelt, welche sich eines Primaners unter einer intensiven Beschäftigung mit der Welt der antiken und modernen Klassiker leicht bemächtigt, durch eine ungesuchte Hinweisung auf die Schrift und die christliche Lebensanschauung zu korrigieren und zu ergänzen, so hat er das Seinige gethan, die absolute Erhabenheit und Souveränität des göttlichen Wortes dem Gefühle des Schülers nahe zu bringen. Aber in den seltensten Fällen geschieht das, und wo es geschieht, bleibt es unwirk-

sam, wenn nicht der Religionslehrer selbst in seiner Interpretation mindestens dasselbe erreicht, was der Philologe — NB. ein geistvoller — auf seinem Gebiete leistet. Es ist dazu keineswegs immer eine Lesung im griechischen Originale nötig. Unter Umständen wird die Interpretation fruchtbarer sein und schneller in die Tiefe gehen können, wenn sie den wohlbekannten Luthertext zu Grunde legt und den griechischen nur zu Hilfe nimmt.

Aber erreichen mufs die Interpretation auf dieser höchsten Stufe, dafs Gotteswort, schon rein sprachlich angesehen, dem Verstand und Gemüte des Schülers nicht nur imponiert, sondern als ein absolutes entgegentritt. Der Schüler mufs sich gestehen lernen, dafs die unergründliche Tiefe, der unerschöpfliche Umfang, vor allem die absolute Universalität des Bibelwortes, mag man auf das wunderbare Zusammenwirken der für den Moment berechneten und der typischen, allgemein gültigen Bedeutung achten oder auf seine Fähigkeit, allen Beziehungen des äufseren und inneren Lebens, des Diesseits und Jenseits gerecht zu werden, allen Nationen, allen Bildungsstufen, allen Zeiten in gleicher Weise zu dienen, auf den gleichsam zeitlosen Charakter einer doch auf historischem Boden erwachsenen Pflanze, endlich darauf, dafs es durch die innere Erfahrungswelt des religiösen Lebens fortwährend bestätigt und als wahr bezeugt wird, — er mufs sich gestehen lernen, dafs diese Erscheinung ganz ohne Analogie völlig einzigartig dastehe, auch historisch oder rein menschlich gar nicht erklärt werden könne, kurz nur als Offenbarung und selbst als ein Wunder zu begreifen sei. Wie man sich anheischig machen kann, von jedem Standpunkte und jedem Gebiete des menschlichen Denkens aus den Wahrheitsgehalt und zugleich übernatürlichen Charakter des Evangeliums zu beweisen, so mufs der Religionslehrer der höheren Klassen Philologe genug sein, um schon vom Standpunkte der sprachlichen Betrachtung aus diesen Beweis anzutreten. Die Verwunderung ist der Anfang der Weisheit; die Bewunderung der imponierenden Tiefe und Gewalt des göttlichen Wortes wird ein erster Anstofs werden können auch des Glaubens. Und wie diese Anschauung nur gewonnen werden kann durch Versenkung in den Inhalt, so wird unwillkürlich zugleich damit auch ein Gefühl und allmählich ein immer deutlicheres Bewufstsein von der Wahrheit des Inhalts sich in die Seele senken. Der Respekt und die heilige Scheu vor den Geheimnissen der heiligen Schrift wird die Empfänglichkeit vorbereiten für die Geheimnisse des Glaubens, und wie der Inhalt der Schrift vielleicht so am wirksamsten der Jugend wieder anziehend gemacht werden kann, so wird sie auch ein Mittel sein, ein tieferes und ernsteres Interesse für die Glaubensfragen zu erwecken. Endlich bleibt eine in die Tiefe steigende Interpretation die

beste Grundlage auch für die Apologetik. Ist die geheimnisvolle und ganz wunderbare Unerschöpflichkeit des göttlichen Wortes aufgedeckt, so wird ein Primaner auch verstehen lernen, warum es naturgemäfs und notwendig ist, sich in manchen Fragen mit einem non liquet zu begnügen und der Zeit zu harren, wo auch solche Rätsel dem Verständnisse des Einzelnen und einer Lösung näher gebracht werden. Es mufs empfunden und begriffen werden, dafs es ein Zeichen seichter Flachköpfe sei zu wähnen, man könne mit dem Worte Gottes jemals ganz fertig werden, und dafs es ein Zeugnis gröfserer Weisheit und auch Geistesstärke ist, der Kritik Halt zu gebieten durch ein vorläufiges Sichbescheiden, als in souveräner Überhebung ihr Schwert zu schwingen.

Bibel und Katechismus sollten die Grundlage bilden aller religiösen Unterweisung auf den höheren Schulen. Von der Behandlung des Katechismus auf der unteren und auch auf der mittleren Stufe gilt wieder das vortreffliche Wort der Regulative: (S. 19.) „Der Katechismus-Unterricht hat auf den Konfirmandenunterricht in der Art vorzubereiten, dafs durch eine einfache katechetische Behandlung der Katechismus seinem Wort- und Sachinhalte nach zum klaren und sicheren Verständnisse der Kinder gebracht und, so weit erforderlich, ihrem Gedächtnisse eingeprägt wird.“ Man wird auf der Unterstufe das Hauptgewicht auf die Behandlung der drei ersten Hauptstücke legen, aber auch die anderen schon einprägen müssen; und man wird auf der Mittelstufe die beiden letzten zu eindringenderem Verständnisse zu bringen suchen, aber die ersten von neuem und ausgiebiger als früher behandeln. Man darf sich unter keinen Umständen durch eine weichliche Anschauung von der Kraft des Schülers oder gar durch Rücksicht auf das liebe Publikum bestimmen lassen, von einer festen, gedächtnismäfsigen Einprägung abzusehen, vielmehr ist diese auf den beiden ersten Stufen zu einer überaus wichtigen Hauptsache zu machen. Nur was in den frühsten Lebensjahren fest und sicher eingeprägt und durch planmäfsige Wiederholung auf den folgenden Stufen im Besitze erhalten wird, bleibt Eigentum auch der Zukunft. Die Geistlichen klagen nicht ohne Grund, dafs die Schüler der höheren Schulen in dem Katechismus-Wissen hinter den Schülern der Volksschule auffallend zurückstünden. Das ist ein verhängnisvoller Fehler und ernsteste Pflicht der höheren Schule wird es sein, auf Beseitigung dieses Übelstandes hinzuwirken, vor allem wenn er seinen Grund darin haben sollte, dafs die Schüler dieser Kategorie sich schon zu vornehm dünken für solche Dinge. Aber es dürfen auch die Geistlichen nicht vergessen, dafs der höheren Schule diese Arbeit erschwert wird durch die geringere Stundenzahl und gröfsere Zersplitterung der Kraft ihrer Schüler; endlich vielfach auch durch die Abneigung der Eltern, welche gerade in

der gedächtnismäfsigen Einprägung eines angeblich unverständlichen Stoffes eine besondere Marter ihrer Kinder zu sehen pflegen und nicht begreifen wollen, dafs auch auf Zuwachs des Verständnisses hin gelernt werden kann und mufs.

Aber wir wünschen, dafs auch auf der Oberstufe (Sekunda und Prima) der kleine Katechismus noch einmal behandelt und hier zum Ausgangspunkte und Fundamente der sogenannten Glaubenslehre gemacht werde. Es ist unerläfslich, dafs das goldene und unvergleichliche Buch des kleinen Katechismus nicht ferner mehr in den Augen der Gebildeten nur als ein Buch für Kinder und Pastoren gelte, sondern dafs auch die weiteren Kreise wieder Respekt vor dieser Leistung gewinnen als einer der gröfsten schöpferischen Thaten Luthers und einem der gröfsten litterarischen Erzeugnisse überhaupt. Die vornehme theologische Behandlung der Dogmatik, Ethik, Symbolik u. s. w. ist zwar von den Schulen verschwunden, aber das verkehrte Theologisieren sind wir deshalb noch nicht los geworden, und es liegt gerade auf diesem Gebiete vielleicht der wundeste Fleck des gesamten Religionsunterrichtes an unseren höheren Schulen. Stände die Sache normal und so, dafs die auf den früheren Stufen der Katechismuslehre gewonnenen Eindrücke und Anschauungen unversehrt hinübergingen in die oberen Stufen, so könnte man vielleicht daran denken, eine angemessene theologische Erweiterung des Glaubens-Wissens zu geben. Da nun aber durch die negativen Einflüsse, welche aus der ganzen geistigen Atmosphäre unserer Zeit auf das Gemüt der Schüler eindringen, das an sich schon beim Austritte aus dem Knabenalter zur Skepsis geneigt ist, unter zwölf Sekundanern und Primanern immer zehn vom Zweifel angefafst, zum Teile schon bezwungen sind, und da diese Erscheinung ziemlich gleichmäfsig von allen Städten gilt, mögen sie im Brennpunkte des grofsen Verkehrs liegen oder im idyllischen Thale abseits von der grofsen Heerstrafse, so ist das gelehrte Theologisieren nur vom Übel und die immer neue, nur vertieftere Begründung und Behandlung der Elemente absolut notwendig. Wenn Luther von sich selbst sagt: „Ich bin auch ein Doktor und Prediger, „ja so gelehrt und erfahren als die alle sein mögen, die solche Vermessen-„heit und Sicherheit haben zu meinen, der Katechismus sei eine geringe, „schlechte Lehre, noch thue ich wie ein Kind und mufs ein „Kind und Schüler des Katechismi bleiben und bleib's auch gerne“, — so wird eine Sekundaner- und Primaner-Weisheit wohl noch an dem Katechismus zu studieren finden.

Vom Dekaloge sagt unser teurer J. C. Lehnert in einem ganz vortrefflichen Büchlein, welches den Religionslehrern nicht genug empfohlen werden kann: „Der Dekalog und die evangelischen Gym-

nasien",[1] dafs er den Schüler auf keiner Stufe des Unterrichtes verlassen dürfe, auch auf der obersten nicht, ja hier am wenigsten, indem er vielmehr hier erst den ganzen Reichtum seiner Bedeutung entfalten kann und soll. Was sodann das zweite Hauptstück anbetrifft, so ist mit Recht gesagt worden, dafs, wie es in den Zeiten des Rationalismus darauf angekommen sei, den zweiten und dritten Artikel der Schule und dem Volke zurückzuerkämpfen, jetzt die Rückeroberung auch schon des ersten Artikels geboten sei. Ja, wir behaupten, dafs, wie die Anerkennung der absoluten Autonomie des göttlichen Wortes ein Kardinalpunkt für den gesamten Religionsunterricht werden mufste, ebenso auch das Bekenntnis zum Inhalte des ersten Artikels. Es ist in unserem Zeitalter eines groben und feinen Materialismus, des wissenschaftlichen und unwissenschaftlichen Darwinismus, der Naturvergötterung und der Popularisierung einer falschen Naturwissenschaft von der eminentesten Bedeutung, dafs der Wesensunterschied zwischen Leib und Geist, die Realität einer transcendenten Welt von absolutem Charakter gegenüber der wechselnden Schein- und Sinnenwelt, die Notwendigkeit eines schöpferischen Ursprunges aller Materien, wie des gesamten Kosmos aus dem absoluten Geiste, die zentrale Bedeutung des Begriffes der Persönlichkeit, die alleinige Heimatsberechtigung unserer unsterblichen und persönlichen Seele hinein in die Welt des Ewigen, die zwingende Logik, welche den Glauben an eine absolute, schöpferische und fortschaffende Persönlichkeit fordert, — mit solchem Nachdrucke in die Seele gerade auch der reiferen Jugend gelegt, gesenkt, gestofsen werde, dafs sie wenigstens nicht sofort dem gröbsten Bauernfängertume auf dem Gebiete der Negation zur Beute werden, sondern in der Gewifsheit dieser ewigen Realitäten einen Anfang haben weiteren Bauens und Erbauens. Da übrigens hier das natürliche Gefühl, der natürliche Verstand, der consensus gentium, die Bildungsarbeit anderer Disziplinen, die testimonia anderer Schriften und Geistesheroen verwertet werden können, — ich erinnere nur an die Lektüre des Plato, besonders des Phädon, — so wird jene Aufgabe wesentlich erleichtert. Am wesentlichsten freilich, wenn auch die übrigen Lehrer besonders der Mathematik und Physik auf solche Punkte helfend hinweisen wollten; sie ahnen nicht, wieviel durch eine kurze Ausführung, selbst durch eine leichte gelegentliche Bemerkung hier gefördert, aber auch geschadet werden kann.

Die Gottesfrage ist von zentraler Bedeutung, aber zugleich auch ein vorgeschobenes Werk im Kampfe um die Christusfrage. Wir wünschen, dafs auch diese in schlichtester und doch tiefgehender Weise in

1) Königsberg 1843.

Verbindung gesetzt werde mit dem zweiten Artikel, und was von notwendigen Ausführungen noch hinzuzutreten hat, etwa in der Art und dem Umfange, wie das verbreitetste Hilfsbuch von Hollenberg es an die Hand giebt, immer doch um jenen Kern, den Inhalt des zweiten Artikels, sich lege. Wir meinen, es müsse einer Primanerseele allein schon durch die Fassung des Artikels imponiert werden können. Wir würden davon ausgehen, unter Heranziehung der griechischen und lateinischen Fassung des Apostolikums die Schüler für die deutsche Katechismusfassung, welche den universellsten Inhalt, eine Fülle gewaltigster Kraft, Weihe und Tiefe in knappster, geschlossenster Form giebt, als für ein unvergleichliches Meisterstück allein schon sprachlicher Fassung, ein für allemal zu begeistern. Sie werden dann schon fühlen, dafs ohne alle kunstmäfsige Rhetorik, allein durch den Hauch der Sprache des Wortes Gottes, welche sich diesem Menschenworte mitgeteilt hat, ein Gefüge entstanden ist, welches etwas von dem unverweslichen Ewigkeitscharakter des göttlichen Wortes an sich trägt und mehr giebt, als die herrlichste Periode des Demosthenes, Thucydides oder gar des Cicero zu geben vermag, und dazu einen köstlichen Inhalt, eine Welt der Geheimnisse tiefster und dennoch einfachster Art verheifst. Und warum sollte dieser Inhalt nicht so aufgedeckt werden können, dafs man wiederum eine in die Tiefe gehende Interpretation eintreten läfst, welche auf die Zeugnisse der Schrift stets zurückgehend und die allgemeinsten Gesetze der historischen Forschung anwendend, zunächst die geschichtliche Wirklichkeit eines sündlosen und auferstandenen Christus feststellt, sodann die Aufser- und Übergeschichtlichkeit seiner Persönlichkeit, seine kosmische Bedeutung, das Wesen seiner gott-menschlichen Natur als eines Gottes- und Menschensohnes nach seinen Ständen und Ämtern als eben so sicher Bezeugtes und etwas notwendig sich Ergebendes, dem schlichten Denken durchaus Fafsliches und zugleich doch auch die höchsten Probleme Lösendes nachweist.

Der enge Anschlufs an den Katechismus hat noch einen anderen Vorteil. Nichts ist so hemmend für die Arbeit des Religionsunterrichtes auf dieser Stufe als das in der allgemeinen Luft liegende, fast nicht zu tilgende Vorurteil gegen alle Dogmen und Dogmatik. Wie beschränkt die allgemeine Verwerfung alles dessen ist, was Dogmatik heifst, kann der Schüler nicht wissen. Es kommt darauf an, das Hemnis in einen Gewinn umzusetzen. Der schlichte Katechismus liegt in den Augen der Schüler am ersten noch aufserhalb der Dogmatik und ihre Abneigung gegen etwaiges Theologisieren ist ein Zeichen der Gesundheit. Nun so lasse man die theologisierenden Paragraphen der Hilfsbücher möglichst bei seite und gehe auf Katechismus und Bibel zurück. Die Arbeit wird leichter, und der Gewinn

ist schliefslich doch der, dafs der Schüler zum Schlusse so viel Dogmatik erhält, als erforderlich ist, und obenein als Zugabe den nötigen Respekt vor ihr als dem Ergebnis der tiefsinnigsten Versenkung in die höchsten Beziehungen der Menschheit zu Gott.

Die Schlichtheit der Behandlung, welche an sich geboten ist, und durch die Anlehnung an den Katechismus erleichtert wird, schliefst eine apologetische Berücksichtigung der gewöhnlichsten Zweifel, welche des Jünglings Seele zu beunruhigen pflegen, nicht aus, aber sie wird zugleich das rechte Mafs halten und von dem unglücklichen Theologisieren zurückhalten. Über das Wesen des Wunders wollen die Schüler dieser Stufe apologetisch belehrt sein; sie pflegen der ganzen Frage eine zu selbständige und prinzipielle Bedeutung beizulegen. Es wird im Zusammenhange mit der Erläuterung des zweiten Artikels nicht schwer sein, diese Frage in eine sekundäre Stelle zurückzuweisen mit dem Nachweise, dafs, so gewaltige Zeugnisse die Zeichen und Wunder von der überirdischen und kosmischen Bedeutung des Heilandes sind, sie doch nur um der Schwachheit des Menschen willen nötig waren, ihren Glauben zu stärken, dafs ferner schon die rechte Erfassung des Begriffes des Lebens, der schöpferischen Persönlichkeit Gottes, sowie der gottmenschlichen Persönlichkeit Christi, welche selbst als das gröfste Wunder zu betrachten sei, genüge, um an dem Wunder keinerlei Anstofs zu nehmen. Und das wird auch andern kritischen Gelüsten der Schüler gegenüber der Standpunkt sein müssen, dafs im Vergleiche zu den grofsen, unerschütterlichen, ewigen Grundthatsachen, wie sie im ersten und zweiten Artikel zusammengefafst sind, alle Einzel-Bedenken, welche die heilige Geschichte anregen könnte, aufserordentlich sekundär sind und ihre Erörterung entweder Sache der theologischen Wissenschaft bleibt, welche auch dem Einzelnen kritisch näher treten mufs, oder ein Kennzeichen kleiner, auf noch sehr elementarer Stufe stehender Geister sei und mehr kleinliche Neugierde verrate, als ernstes Suchen. „Das Theologisieren“, sagt Lehnert (a. a. O. S. 87), — und seine Worte haben auch heute noch ihre volle Geltung — „vor welchem „als vor einem gefährlichen Feinde unsere evangelischen Gymnasien, wie „mich dünkt, in der nächsten Zukunft werden auf ihrer Hut sein müssen, „könnte die Jugend, statt ihren religiösen Wissens- und Lebenstrieb heil„sam zu wecken, zu lenken, zu reinigen, zu kräftigen und zu befruchten, „nur neugierig und lüstern nach theologischen Fragen und Problemen „machen, von denen sie ein für allemal verschont bleiben sollte, und „müfste ihr allmählich, wenn keine steuernde Hand mit einem rettenden „Zeigefinger dazwischen käme, einen widerchristlichen Wissensdünkel und „eine Zweifel- und Räsonnier-Sucht einimpfen, bei welcher ein offener

„Bruch mit dem Christentume und mit der evangelischen Kirche entweder „schon erfolgt oder doch nicht mehr zu vermeiden wäre.“

Die Auslegung des dritten Artikels muſs dann Anlaſs geben, zunächst unter Zurückweisung auf den ersten und zweiten die schwierige Trinitätsfrage den Schülern der oberen Stufe, so weit es möglich ist, faſslich zu machen, indem man von der unumstöſslichen Bezeugung der vollen Realität des heiligen Geistes, als eines persönlichen Wesens ausgeht, also die Dreiheit Gottes als eine gegebene aufzeigt, sodann aus dem Wesen des inneren Liebeslebens Gottes und seines Erlösungswerkes heraus den scheinbaren Widerspruch zu lösen sucht, welcher zwischen der Forderung des Einen Gottes und seiner Dreiheit liegt, ebenso aber auch die Unmöglichkeit betont, schon auf Erden völlig dieses Geheimnis zu durchdringen, welches wie das ganze Wesen Gottes jenseits der Maſse unseres Geistes liegt. Je lieber und je leichter sich aber die moderne Welt gegen diesen Glaubensartikel zu richten pflegt, desto notwendiger ist eine Aufdeckung der fundamentalen Bedeutung und der unendlichen Tragweite derselben.

Vor allem aber wird die auf dieser Stufe erneute und vertiefte Behandlung des dritten Artikels dazu dienen müssen, Empfänglichkeit und Verständnis für die beiden letzten groſsen Kardinalpunkte zu vermitteln: Glaube und Kirche. Es sind auch hier zunächst die Hemmnisse hinwegzuräumen, die vor allem in der Macht der verkehrten Vorstellung liegen, von welcher die groſse Menge der Gebildeten und Ungebildeten beherrscht wird: Glaube sei nichts als ein Fürwahrhalten der Offenbarung. Daſs man damit katholisiere, weiſs in der verkehrten Welt, in der wir leben, die Masse nicht. Für die Schüler der oberen Klassen wird die nachdrückliche und immer erneute Hinweisung auf das Unevangelische jener Auffassung von entscheidender Bedeutung sein. Man vertausche zuweilen die Bezeichnung Glauben, welche wir wahrlich nicht preiszugeben gedenken, nach Frank's Vorgange mit der unmiſsverständlichen: christliche Gewiſsheit; man decke das Wesen der christlichen Erfahrung auf, weise diese nach als das wesentliche Organ des Glaubens und als die unmittelbarste, realste Bezeugung und Bekräftigung der groſsen Heilsthatsachen, welche aus der Schriftlektüre und der Betrachtung des I. und II. Artikels bekannt sind, als den Quell eines neuen Lebens und der Heiligung, und, wie daraus folgt, das persönlichste Verhältnis zu Gott und dem Heilande, und daſs das in der persönlichsten Berührung und Wechselwirkung mit ihnen und dem heiligen Geiste gewirkte, neugeborne Leben das wesentliche am Glauben sei, so wird man die heilige Scheu vor den Geheimnissen solchen Glaubens begründet, das Verlangen nach solchem Leben angeregt haben und vielleicht auch ein Verständnis für das, was es heiſst: harren

auf die Stunde, wo der Morgenstern aufgehe auch in ihren Herzen. — Aus Goethes Wahrheit und Dichtung erfährt der Schüler, dafs man den jungen Goethe in seinen dichterischen Anfängen auf die Erfahrung hinwies und vertröstete, die ihm noch fehle und ihn doch erst zum Dichter machen werde, und dafs der junge Dichter sich mit der Frage, was Erfahrung sei, zerquält habe, bis des Lebens Leid sie ihm brachte und damit zugleich das Verständnis für die bereichernde Kraft, welche in dem Innenleben der Erfahrung liegt. Nun so mag man auch den heranreifenden Schüler vertrösten, in stillem Warten, aber mit empfänglichem Gemüte und aufrichtigem Suchen der Stunde zu harren, wo die reiche Welt der christlichen Erfahrung und die Geimnisse des christlichen Glaubens sich ihm erschliefsen. Denn wenn in den unteren und mittleren Klassen die Zöglinge dahin gebracht werden sollen, „die einzelnen Stufen und Beziehungen des religiös-„christlichen Lebens an der Hand des göttlichen Wortes mit zu erleben „und zu durchleben“, (Regulative S. 21), so sollen sie auf der oberen Stufe durch die zuletzt angedeutete Behandlung „in der empfangenen Lehre „zugleich den Stachel der Nötigung fühlen, das Erlernte nun auch äufser-„lich und innerlich, so viel an ihm ist, zu erleben und zu durchleben.“ (Lehnert S. 82.)

Dazu ist denn freilich weiter nötig, dafs in unseren Tagen der krassesten Unwissenheit in christlichen Dingen die so leicht wieder entschwindenden christlichen Fundamentalbegriffe, welche auch die Kanzel nicht immer genügend wieder zu neuem Verständnisse zu bringen sucht, sondern zu häufig als verstanden vorauszusetzen liebt, und welche doch mit jeder neuen, inneren Entwicklungsstufe neuen Inhalt gewinnen, immer wieder und in immer neuer Vertiefung zur Klarheit gebracht werden: das Wesen der Sünde und Sündhaftigkeit, der Bufse und Gnade, der Erlösung, Versöhnung, Rechtfertigung vor Gott, Gerechtigkeit durch den Glauben, Gottes-Kindschaft u. s. w. u. s. w. Immer von neuem bleibt einzuschärfen, dafs Christentum mehr ist als Theismus und Deismus, mehr auch als eine originalere und edlere Art des Muhamedanismus, dafs sein Wesen in der Thatsache der Versöhnung und der gläubigen Aneignung dieser Versöhnung besteht, und dafs wir ohne solche gar kein Recht haben, uns Christen zu nennen.

Endlich ist zum Verständnisse zu bringen, wie die Forderung: Du sollst glauben, welche dem natürlichen Menschen nicht in den Sinn will und der Sekundaner- und Primaner-Logik als eine Contradictio in adjecto erscheint, nicht nur eine völlig logische ist, sondern auch eine sittliche, von welcher niemand entbunden werden kann, welcher seine Seele retten will.

Die Betrachtung des drittan Artikels wird zugleich mit der Betrachtung der folgenden Hauptstücke das Verständnis für den letzten grofsen Hauptbegriff, denjenigen der Kirche, vermitteln, und schliefslich, so weit es sich um die Arbeit der Schule handelt, abschliefsen. Wir müssen uns mit Rücksicht auf den Raum mit einigen Andeutungen begnügen. — Die Schüler stehen durch die Taufe in der Kirche und sind zunächst dahin zu bringen, dafs sie lernen mit Bewufstsein und allmählich auch mit Freude in der Kirche zu stehen. Mittel dazu sind: Verständnis der Formen des Gottesdienstes, besonders der Liturgie, des Kirchenjahres und Aneignung des Kirchenliedes als der köstlichsten Frucht des deutsch-evangelischen kirchlichen Lebens. Und zwar sind diese Dinge auf allen Stufen, nicht zum wenigsten wieder auf der obersten Stufe, anleitend und eingehend zur Sprache zu bringen. Ich bezeuge von mir, dafs es wie ein Jubel durch meine Seele drang, als mir erst nach dem Abgange von der Schule bei der zufälligen Lektüre des Schriftchens von H. Abeken: „Der Gottesdienst der alten Kirche“, der herrliche Organismus auch unseres evangelischen Gottesdienstes, besonders der Liturgie, in seiner Geschlossenheit, Tiefe und Schönheit aufging, zugleich freilich auch eine leise Anklage gegen die Schule sich hineinmischte, welche nichts gethan hatte, das Verständnis dafür zu wecken. Und so wird es noch heute unendliche Male der Fall sein. Daher die Forderung, dafs auf allen und auch auf der obersten Stufe immer von neuem und immer in neuer, vertiefterer Weise das Wesen des Gottesdienstes und der Liturgie ausdrücklich zum Gegenstande der Behandlung gemacht werde.

Das Kirchenjahr pflegt den Schülern der unteren Klassen durch die auf dasselbe Bezug nehmende Verteilung der biblischen Geschichte und der zu lernenden Kirchenlieder besser bekannt zu sein als den oberen Klassen. Und doch müfsten diese dahin kommen, mit noch ganz anderem Bewufstsein das Kirchenjahr zu durchleben, müfsten begreifen, wie tiefere Naturen die Zeitordnung des bürgerlichen Jahres als etwas Sekundäres ansehen. Schon eine Hinführung auf den reichen Organismus des Kirchenjahres und die Fülle seines ewigen Gehaltes, müfste das Schülergemüt zu fesseln im stande sein. Aber die Hauptforderung bleibt freilich, dafs es dazu da ist, die ganze Fülle der Heilsthatsachen immer neu von uns selbst durchleben zu lassen.

Das Kirchenlied wird jetzt wohl allgemein in der genügenden und geeigneten Auswahl eines festen, dem Kirchenjahre sich anschliefsenden Kanons auswendig gelernt; an einer planmäfsigen und konsequenten Repetition auf den oberen Stufen fehlt es indessen noch oft, und das andere für diese Stufen Notwendige geschieht am seltensten, dafs nämlich der alt-

bekannte Stoff der Lieder durch neue Versenkung in den Inhalt zu einem neuen und dadurch wiederum lieb gemacht wird, sei es, dafs man durch eine tiefgehende Interpretation einzelner, oder durch Streiflichter, welche man auf sie fallen läfst, den wunderbaren Reichtum des Gehaltes dieser ganzen Poesie aufdeckt. Der litterargeschichtliche Unterricht mufs auch seinerseits das Kirchenlied so gut wie das Volkslied würdigen; aber der Religionslehrer dürfte es sich nicht nehmen lassen, die eigentliche Bedeutung und Tiefe dieser Poesie zu erschliefsen dadurch, dafs er sie in den rechten Zusammenhang rückt mit den übrigen Themen seines Unterrichtes.

Die Kirchengeschichte, welche früher einen sehr breiten Raum in der Sekunda und Prima einnahm, ist mit Recht in bescheidene Grenzen zurückgewiesen. Von den Vorträgen einer zusammenhängenden Kirchengeschichte in extenso ist man zurückgekommen und giebt da, wo der Unterricht am besten bestellt ist, nur ausgewählte Bilder aus der Kirchengeschichte, aber trotz alledem oft noch immer viel zu viel des Guten. Aus der vorreformatorischen Kirchengeschichte sollten nur die auch schon für den Schüler bedeutsamen Typen wahrhaft grofser Persönlichkeiten vorgeführt werden zur Verdeutlichung der siegenden Macht des Glaubens und des kirchlichen Lebens, an der Spitze die Gestalt des Apostels Paulus, für welche, als die gröfste aller rein geschichtlichen Persönlichkeiten, einen Primaner zu begeistern, wahrlich nicht schwer sein dürfte. Von den Häresieen der alten Zeit sollte nur die allerknappste Auswahl solcher Erscheinungen berührt werden, welche für die Gegenwart apologetische Bedeutung in dem Sinne haben, dafs der Schüler sieht, wie ein längst überwundener Standpunkt ist, was oft als modernste Weisheit ihm entgegentritt. Das meiste aus diesem Gebiete ist mehr geeignet, die Schüler zu verwirren und abzustumpfen, als anzuregen und innerlich zu fördern. Hingegen soll die Reformationsgeschichte und die Persönlichkeit Luthers warm und voll behandelt werden. Nachdem die Reformation den Schülern der Mittelstufe in der Profangeschichte vorgeführt ist, mufs sie der Religionslehrer der Oberstufe von seinem Standpunkte aus als ein Ringen des geängstigten Gewissens und des nach Frieden dürstenden Gemütes, als ein Wiedererwachen des wirklichen Glaubenslebens behandeln, welches die ewige, auch für jede Einzelseele noch immer gültige grofse Kardinalfrage: „Was mufs ich thun, dafs ich selig werde, wie komme ich zum Frieden und zum Glauben?" — in grofsen Typen und Kämpfen zur Anschauung bringt. Hier wird dann auch die Stelle sein, wo eine kurze Darlegung der Unterscheidungslehren zu geben und in aller Kürze die Bekanntschaft mit der Augustana zu vermitteln ist, jedesmal in vergleichender Hinweisung auf den kleinen Katechismus, der stets in den Vorder-

grund gestellt und für die Schule die Hauptbekenntnisschrift bleiben mufs.

So wichtig das alles aber auch ist, es wird tot und unfruchtbar bleiben, sofern nicht hinzutritt ein klares Gefühl von dem Wesen der Kirche selbst. Die Eindrücke der früheren Stufen, auf welchen es genügte, die Kirche und ihre Institutionen als Thatsachen hinzustellen und die Schüler in ihr Leben hineinzugewöhnen, selbst die Eindrücke des Konfirmandenunterrichtes werden leichter, als man glaubt, verwischt. Zu der mehr naiven, unbewufsten Auffassung der früheren Zeit mufs auf der Oberstufe eine bewufste Aneignung auch des Kirchenbegriffes treten, und zwar sind zunächst wieder alle die seichten Vorstellungen abzuwehren, welche die Macht der Tagesmeinung auch den Schülern unwillkürlich einprägt: die Kirche sei die Gemeinschaft der Pastoren, oder der Komplex der neueren kirchlichen Vertretungen, oder die Gemeinde aller derjenigen, welche einen Taufnamen empfangen hätten u. s. w. u. s. w. Den reiferen Schüler gewinnt man dadurch, dafs man ihm imponiert. So führe man ihn durch eine tiefgehende Erläuterung des Katechismus und zwar des dritten Artikels und der drei letzten Hauptstücke, unter Ausnutzung aller sonst im Religionsunterrichte sich bietenden Momente aus der heiligen Geschichte, der Lektüre der heiligen Schrift, den Erörterungen über das Wesen des Glaubens dahin, dafs er versteht und sich bewufst wird: die Kirche sei nicht nur Gemeinschaft der Gläubigen in dem Sinne, in welchem der Staat eine Gemeinschaft seiner Bürger ist, sondern auch Realpräsenz, wirkliche Gegenwart des dreieinigen Gottes unter ihnen, welche im Worte, im Gebete, in den Sakramenten, in der unmittelbarsten Berührung unserer Seele mit ihm sich uns thatsächlich als Licht und Leben bezeugt, in unser Innenleben sich hineinsenkt, es mit dem höchsten Leben durchdringend, erfüllend, in tiefster und reichster Weise ausgestaltet; — dafs er die Kirche erkennen lernt als die umfassendste, universalste, eingreifendste Lebensmacht auf der Erde, als einen Lebensborn ewigen, unendlichen Reichtumes, als eine Bildungsschule, in welcher Gott selbst das Innenleben der Menschen ausgestalten und bilden will, in welcher die Persönlichkeitsbildung durch die höchste Persönlichkeit, den Schöpfer aller Dinge, selbst in die Hand genommen wird. — Dann wird die Armseligkeit und Halbheit derer deutlich werden, welche aufser dem Schatten der Kirche leben wollen, dafür aber das Gefühl des berechtigten Stolzes sich regen, solcher Kirche anzugehören schon durch die Taufgnade und auch wohl eine stille Sehnsucht, ihr anzugehören in seliger Gliedschaft. Und wäre dies gewonnen und durch das untrennbare Wechsel- und Ineinanderwirken aller der berührten Mittel des Religionsunterrichtes, welche in unausgesetzte Beziehung

aufeinander und miteinander zu setzen sind, ein wenig von dem Glanze und der Glut der ewigen Wahrheit, welche in Bibel und Katechismus, in Glaube und Kirche sich offenbart, in die Seele des reiferen Schülers so gefallen, daſs es sie ganz erfüllend, durchleuchtete und durchglühte und auch einen Anfang machte, hinwegzuschmelzen, was unlauter in ihr ist, — dann, ja dann wäre doch wohl ein Beginn gemacht zur Erzeugung jener zentralen Lebens- und Weltanschauung, die wir unserer Jugend und unserem Volke ersehnen, und welche der gesamte Unterricht der erziehenden Schule vermitteln sollte, in erster Stelle aber der Religionsunterricht zu erzeugen berufen ist.

Daſs das Gelingen vor allem von der Persönlichkeit des Lehrers abhängt, liegt auf der Hand, und ob das nun ein Geistlicher oder ein theologisch gebildeter Laie, ob der Direktor der Anstalt oder ein anderer Lehrer, das sind untergeordnete Fragen. Die Weihe des Amtes, welche der Geistliche für sich hat, schon dadurch, daſs er die Sakramente spendet, und die Weihe der Erfahrung, die ihm von solchem Amte kommen muſs, können durch nichts anderes ersetzt werden. Die Vorteile anderseits, welche ein Philologe oder Mathematiker für sich hat, daſs ein Wort aus solchem Munde oft gewichtiger erscheint, weil es sich nicht ohne weiteres von selbst versteht, vielleicht auch die gröſsere Routine des schulmännischen Betriebes, vor allem die Möglichkeit, den Religionsunterricht mit anderen Disziplinen in straffere Verbindung zu setzen, ist nicht zu unterschätzen. „Ohne Widerrede", sagt Lehnert S. 82, „ist ein Gymnasium rücksichts „des Religionsunterrichtes dann am besten beraten, wenn der Direktor des„selben so viel religiöse und theologische Durchbildung besitzt, um diesen „Unterricht selbst erteilen zu können." Wir meinen, daſs ein Direktor vielleicht noch mehr wirken kann, wenn er auch ohne die Stellung eines Religionslehrers die Funktionen eines solchen ausübt nebenbei und stillschweigend in anderen Stunden, so oft sich ungezwungene Gelegenheit dazu bietet. Die Hauptsache bleibt immer wieder die Persönlichkeit. Was von ihr verlangt wird, ist nicht nötig in eine descriptio zusammenzufassen, sondern ergiebt sich aus den zuvor erörterten, an die Behandlung dieses Unterrichtsgegenstandes gestellten Anforderungen. Nur eins. Die Forderung, welche F. A. Wolf an den Schulmeister überhaupt stellt: „Habe Geist und wisse Geist zu wecken", setzt sich hier um in die Forderung: „habe Glauben und wisse Glauben zu wecken;" aber sie dispensiert nicht von der anderen. Der Tod aller Schulmeisterei, die Trivialität und Langeweile, wird ein Fluch für den Religionsunterricht. Der Religionsunterricht in der höheren Schule, der schwierigste von allen überhaupt und in unserer Zeit, fordert die gröſste Vielseitigkeit der Bildung neben derjenigen Tiefe,

welche allein der Glaube giebt, mit einem Worte den unerschütterlichen, sieghaften Besitz der vollen christlichen, zentralen Lebens- und Weltanschauung. Niemals wird der Laue und Halbe die Jugend, welche das feinste sensorium für die innere Wahrhaftigkeit des Lehrers hat, auch nur zu erwärmen im stande sein, geschweige zu bauen; und die am Glauben Schiffbruch gelitten haben unter den Theologen oder angekränkelt von des Gedankens und des Zweifels Blässe in den Schulen eine Unterkunft suchen, würde der Heiland selbst mit der Geifsel aus diesem Heiligtume hinwegtreiben, und von ihnen gilt das furchtbar schwere Wort: „Wer aber ärgert dieser geringsten einen, die an mich glauben, dem wäre besser, dafs ein Mühlstein an seinen Hals gehänget würde, und er ersäufet würde im Meere, da es am tiefsten ist.“

Nur die ganzen Naturen können wir brauchen und die Kirche sollte mehr als bisher es als eine der heiligsten Pflichten und als die dringendste ihrer eigenen Lebensaufgaben ansehen, uns gerade die tüchtigsten ihrer theologischen Kräfte, wenn auch nur zu vorübergehendem Dienste zuzuweisen, und mit dem rechten Verständnisse für diese hochheilige Mission, welche wahrlich keiner anderen nachsteht, zu erfüllen.

Was von den Lehrern, dasselbe gilt von den Lehrbüchern. Ich könnte mir noch ein anderes Ideal denken als die jetzt vorhandenen, welche im positiven oder minder positiven Sinne durchweg noch zu viel theologisieren. Ich denke bei dem einen an die Hilfsbücher von Kurtz, bei dem andern an den Unterricht in der christlichen Religion von A. Ritschl, ein Buch, auf welches bei der Bedeutung, welche die Ritschl'sche Schule für die Heranbildung von Religionslehrern immer mehr zu gewinnen scheint, ausdrücklich hinzuweisen ich mich gedrungen fühle. Ich sehe von dem theologischen Standpunkte desselben völlig ab; aber der Ton und die Haltung des Buches ist so hoch, in jedem Abschnitte an die olympische Höhe des Universitätskatheders erinnernd, so wissenschaftlich vornehm und kühl bis ans Herz hinan, dafs ich die Jugend aufs tiefste beklagen würde, welche genötigt wäre, hieran sich zu erwärmen und hieraus Begeisterung und Anregung zu neuem Leben zu gewinnen. Und doch ist warmer Ton und ein wenig begeisternde Haltung selbst auf die Gefahr hin, aus der zurückhaltenden Objektivität eines Hollenberg'schen Hilfsbuches herauszutreten, an einem solchen im höchsten Grade wünschenswert, schon weil die Wärme sich dem Lehrer mitteilen würde, und weil die Langeweile, welche dem Schüler aus dem allzu kalt gehaltenen Buche entgegenstarrt, des Lehrers Wirken schon im Keime ersticken könnte.

Es wäre ein Thema für sich, schliefslich noch auszuführen, dafs aller Religionsunterricht halbe Arbeit bleibt, wenn er nicht unterstützt wird von

der Pflege des religiösen Lebens auf der ganzen Schule, durch Einmütigkeit der Lehrer mindestens in dem Verständnisse für die Bedeutung solcher Pflege, durch besondere mit Takt und Weisheit und in rechter Beschränkung zu treffende Maſsnahmen, welche in dem Schüler das Gefühl erwecken, einer religiös-geheiligten Schulgemeinde anzugehören. Ich nenne nur die regelmäſsigen, täglichen Morgenandachten, die liturgischen, auf die groſsen Feste vorbereitenden Festfeiern mit Verwendung nicht nur des Chorals, sondern auch des geistlichen Volksliedes, Wochenschlüsse, Schulkommunionen, alles mit recht vielseitiger Verwertung der von dem Religionsunterrichte gewiesenen Mittel und Beziehungen, unter recht lebendiger Heranziehung der Schüler und mit der Losung: multum non multa. „Denn der Religionsunterricht“, sagt Lehnert S. 82: „darf, wenn ein guter „Geist in dem Gymnasium dauernd heimisch werden soll, nicht als ein „bettelnder Fremdling angesehen und behandelt werden, dessen Zudringlich„keit man nur einstweilen noch mit einem vornehmen Mitleide erträgt, „weil man sich seiner auf eine manierliche Weise noch nicht völlig ent„ledigen kann. In der That könnte kein schwererer Fluch über ein evan„gelisches Gymnasium kommen, als wenn in demselben dem Religions„unterrichte eine so atomistische Stellung zugewiesen würde, daſs die „Religion nur noch in einigen wöchentlichen Religionsstunden ihr notdürf„tiges Unterkommen fände, sonst aber von dem Wehen ihres Geistes bei „Lehrern und Schülern nicht viel zu verspüren wäre. Möchte ein solches „Gymnasium in anderen Beziehungen immerhin zahlreiche Zeichen eines „regsamen Strebens von sich geben, drinnen im Herzen säſse ihm doch „schon der Tod, es müſste denn nicht wahr sein, daſs der Seele der Atem „ausgeht, sobald sie aufhört, in der Religion ihr Leben zu führen.“

B. Fragen der allgemeinen Didaktik.

1. In wieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten?[1]

Das für die diesjährige Direktoren-Konferenz der Provinz Sachsen gestellte Thema: In wieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten? ist von der Mehrzahl der von den einzelnen Lehrerkollegien bestellten Referenten mit so lebendigem Interesse und in so eingehender, fruchtbarer Weise behandelt worden und hat auch in weiteren Lehrerkreisen in solchem Grade die Aufmerksamkeit erregt, daſs es wünschenswert erschien, die Resultate dieser Verhandlungen allgemeiner und leichter zugänglich zu machen, als durch Aufnahme in die Sammlung der gesamten Konferenz-Verhandlungen. Da ferner der Unterzeichnete bei der Abfassung des Hauptreferats wie auch der Korreferent ihre eigene Auffassung möglichst wenig und dafür diejenige der Referenten desto häufiger haben reden lassen, so glaubt er durch Veranstaltung eines Sonder-Abdrucks diesen zahlreichen Mitarbeitern einen willkommenen Dienst zu erweisen.

Die mitgeteilten Ausführungen derselben bestätigen es, daſs in immer weiteren Kreisen die Notwendigkeit einer rationellen Didaktik des höheren Unterrichts empfunden wird, sei es um Versäumtes nachzuholen, sei es um eine fruchtbare Lösung mancher hochwichtigen, gerade die Gegenwart bewegenden Schulfragen vorzubereiten. Dann aber läſst die Thatsache, daſs die rationelle Didaktik nirgends bisher so energisch und systematisch gepflegt worden ist als von der Herbart-Ziller-Stoyschen Schule, es geradezu als eine mindestens historische Pflicht erscheinen, die Arbeit derselben nicht länger zu ignorieren, sondern unbefangen zu prüfen.

1) Referat auf der vierten Direktorenkonferenz der Provinz Sachsen. Gedruckt in den Verhandlungen derselben und als Sonderabdruck. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. 1883.

Vielleicht ergeht es dann auch anderen so, wie einer grofsen Zahl der Referenten, dafs die Vorurteile schwinden, eine unbefangene Würdigung aber zu der Überzeugung führt, „dafs dieser Didaktik noch ein anderer als nur ein historischer und zeitgeschichtlicher Wert zukommt, dafs sie Momente enthält, denen man einen bleibenden Wert wird zuerkennen müssen, dafs hier Schätze verborgen sind, die noch nicht genügend gekannt, gehoben, praktisch verwertet scheinen, leitende Gesichtspunkte, die gerade in der Gegenwart einen willkommenen Anhalt, eine erwünschte Stütze gegewähren."

Es wäre nicht das erste Mal, dafs der bleibende Gehalt in der Arbeit einer pädagogischen Gröfse erst so spät ein Allgemeingut würde. Auch die grofsen schöpferischen Grundgedanken Pestalozzis sind recht eigentlich erst nach der Jubelfeier im Jahre 1846 in das pädagogische Allgemeinbewufstsein übergegangen und erst spät ist man dahin gelangt, das Vorurteil gegen seine „didaktische Schablone" zu überwinden, welches die Schale für den Kern gehalten hatte. — Es ist Zeit uns darauf zu besinnen, dafs Pestalozzi und Herbart auch für die höheren Schulen gelebt haben.

Vorbemerkungen.

1. Begrenzung des Themas.

Dem Referenten ist möglichst grofse Kürze mit Rücksicht auf die Drucklegung zur Pflicht gemacht worden: eine mifsliche Aufgabe gegenüber den sehr umfangreichen und gehaltvollen Referaten und im Hinblick auf die durch fast alle Verhandlungen sich hindurchziehende Klage: es sei unmöglich, einem so allgemeinen, weitschichtigen Thema gerecht zu werden. Es wird mithin darauf ankommen, dafs wir das Thema möglichst eng begrenzen, uns in den Mitteilungen aus den Referaten auf das Instruktivste beschränken, endlich auch in unseren eigenen Ergänzungen und Ausführungen die knappste Zusammenfassung mafsgebend sein lassen.

Das Thema stellt sich unserer Auffassung nach durchaus auf den Boden der Praxis, welcher die Arbeit der Direktorenkonferenz zunächst dienen soll. Es kann nicht Aufgabe unserer Konferenz sein, in eine eingehende Kritik der spekulativen Grundlagen der Herbartschen Philosophie einzutreten, oder die Schriften der drei genannten Pädagogen ausführlich zu rezensieren; sondern nur um die eigentümlichen didaktischen Grundsätze dieser Schule handelt es sich und um ihre praktische Verwendbarkeit für den Unterricht in den höheren Schulen. Die allgemeinen grundlegenden

Erörterungen sind also nur soweit herbeizuziehen, als es zum Verständnis und zur Begründung jener didaktischen Grundsätze unerläſslich ist. Die Kapitel von der Regierung und der Zucht sind nach dem Vorgang der meisten Referate von vornherein auszuschlieſsen; ebenso aber auch die Kapitel der speziellen Pädagogik (zweite Abteilung bei Kern, Grundriſs der Pädagogik), also die Erörterungen über die Schule im allgemeinen, ihre Gattungen und die Organisation derselben. Wir beschränken uns auf diejenigen Punkte, die von Kern a. a. O. im ersten Abschnitt der allgemeinen Pädagogik über die Lehre vom Unterricht abgehandelt werden. Aber auch hier wiederum ist eine engere Begrenzung nötig. Das Thema verlangt nicht ausführliches Eingehen auf die Didaktik aller einzelnen Unterrichtsgegenstände, sondern nur eine Herausstellung und Prüfung der allgemeinen didaktischen Grundsätze; es erwartet endlich auch nicht eine eingehende Sichtung der didaktischen Grundsätze jedes Einzelnen der genannten Pädagogen nach- oder nebeneinander, sondern wir verstehen die Fassung des Themas so, daſs die ihnen gemeinsamen eigentümlichen didaktischen Grundsätze zusammengestellt werden sollen. Zillers pädagogische Lebensaufgabe ging darauf, die Herbartsche Didaktik im einzelnen auszubauen (die sogenannten 4 Formalstufen des Unterrichts) und hat sich besonders auf die beiden Punkte: Feststellung der kulturgeschichtlichen Stufen und Durchführung der Konzentration des Unterrichts (Gesinnungsunterricht) bezogen;[1] Stoy nimmt gerade diesen Punkten gegenüber einen viel freieren Standpunkt ein, lehnt z. B. eine strenge Durchführung des Gesinnungsunterrichtes ab und verlangt eine freiere Behandlung der Formalstufen. „Der erste vertritt mehr die idealistisch-kritisch-doktrinäre, der andere mehr die praktisch-nüchterne Seite der Herbartschen Grundsätze.“ (Roſsleben Ref.) Auch die Behandlung zahlreicher Einzelfragen wird durch die Beachtung dieses Unterschiedes vereinfacht, vornehmlich solcher, welche am häufigsten den Wiederspruch der Lehrer an den höheren Schulen herausfordern (z. B. die Forderung, den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Griechischen und zwar mit der Odyssee zu beginnen, von Herbart selbst schon modifiziert im Umriſs pädagogischer Vorlesungen § 283 d. 2. Ausg., von Ziller Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht S. 288 und Vorlesungen über allgemeine Pädagogik S. 131 u. 181 festgehalten, von Stoy aber aufgegeben; — sodann der nur Ziller (Vorl. S. 181) eigentümliche Vorschlag, mit demjenigen Latein zu beginnen, welches sich an die neuere Geschichte anschlieſst und im modernen Leben fortdauert u. a. m.).

1) K. Just in den Jahrb. f. wiss. Pädag. 1882. S. 15.

Eine solche Begrenzung des Themas wird auch dazu dienen, der letzten Forderung desselben gerecht zu werden, die den genannten Pädagogen gemeinsamen didaktischen Grundsätze darauf hin zu prüfen, in wieweit sie für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten sind, d. h. an den jetzt bestehenden ohne Umgestaltung der durch die Bestimmung vom 31. Marz 1882 gegebenen Organisation. Nur so können wir das Thema für unsere Praxis fruchtbar machen; wir haben der noch in einzelnen Referaten hervortretenden Neigung zu theoretischen Konstruktionen neuer Zukunftsorganisationen durchaus zu entsagen. Das „in wieweit" giebt uns zugleich die Erlaubnis, in der Begründung einer ablehnenden und negativen Haltung kürzer zu sein, als in den positiven Darlegungen des praktisch Verwertbaren.

Freilich bringt diese Beschränkung des Themas dann mit sich, daſs unser Referat einer groſsen Zahl der eingelieferten Einzelreferate nicht ganz gerecht werden kann; denn alle die von uns soeben ausgeschiedenen Punkte kommen in einer Anzahl von Referaten, einzelne fast ausschlieſslich in ihnen zur Behandlung und zwar nicht selten in so gründlicher und gehaltvoller Weise (z. B. die allgemeine philosophische Grundlegung der Herbart-Ziller-Stoyschen Pädagogik in dem Referat des Realgymnasium zu Erfurt), daſs es rücksichtslos erscheinen mag, wenn davon kein eingehender Gebrauch an dieser Stelle gemacht wird. Doch ist die von uns motivierte Abgrenzung des Themas keine willkürliche, sondern wir befinden uns darin im Einklang mit der weitaus gröſsten Zahl der Referate und vor allem auch der Konferenz-Verhandlungen.

Anderseits erfährt das Thema eine Erweiterung, wenn, wie von der Mehrzahl der Referate geschieht, der Grundriſs der Pädagogik von Kern und die Arbeiten von O. Willmann[1] herbeigezogen werden. Die Beachtung der letzteren ist unerläſslich, weil sie nicht nur sehr bündig und gemeinverständlich die wesentlichen Grundgedanken der Herbart-Ziller-Stoyschen Didaktik zusammenfassen, sondern mehr noch als die übrigen Arbeiten dieser Schule auf den Unterricht an den höheren Schulen Rücksicht nehmen. Und was Kerns Grundriſs der Pädagogik anbetrifft, so hätte das Thema der Vereinfachung halber seinen Namen geradezu an die Stelle der drei genannten Pädagogen setzen können, wenn nicht die Dankbarkeit verlangte, die Namen derjenigen Männer in den Vordergrund zu stellen, welche als die eigentlich bahnbrechenden bezeichnet

1) Die Odyssee im erziehenden Unterricht. Leipzig 1868. — Pädagogische Vorträge. Leipzig 1869. (Enthalten die H.'sche Didaktik in nuce). — Der elementare Geschichts-Unterricht. Leipzig 1872. — Didaktik. Band I. Braunschweig 1882.

werden müssen, und wenn nicht ein Hauptzweck des Themas wäre, zu einem fruchtbaren Studium der grundlegenden Werke gerade dieser Führer anzuregen. Da aber Kerns Grundrifs die vollständigste und übersichtlichste Zusammenfassung jener didaktischen Grundsätze enthält, so wird schon die Rücksicht auf die gebotene Kürze des Referats es empfehlen, möglichst oft auf seine Fassung zurückzugehen. Hingegen sehen wir aus demselben Grunde von einer ausführlichen Berücksichtigung der geistesverwandten Arbeiten von Beneke, Waitz, Volkmann, Strümpell u. a., auf welche die Einzel-Referate mehrfach Bezug nehmen, unsererseits völlig ab.

2. Beseitigung irriger Voraussetzungen.

Es bleibt noch übrig, bevor wir an den Gegenstand selbst herantreten, uns den Weg dazu durch Beseitigung von einzelnen irrigen Voraussetzungen zu bahnen, welche in einzelnen Referaten und häufiger noch in den Konferenz-Verhandlungen wiederkehren. Ein Teil dieser schiefen Voraussetzungen ist, wie es scheint, durch die von der Königlichen Aufsichtsbehörde hinzugefügten Erläuterungen veranlafst worden. In denselben heifst es: „Diesen von einer Seite vorgeschlagenen Gegenstand aufzunehmen, veranlafst uns die gemachte Erfahrung, dafs die Lehrmethode der genannten Männer unter den akademisch gebildeten Lehrern unserer Provinz noch sehr wenig beachtet zu werden scheint, während in den seminaristisch gebildeten Lehrerkreisen diese Ansichten fast die herrschenden zu nennen sind.“ Die letzte Äufserung, dafs in den seminaristisch gebildeten Lehrerkreisen die Herbart-Ziller-Stoyschen Ansichten fast die herrschenden zu nennen seien, hat dazu verleitet, einerseits Männer wie Kehr und selbst Schütze (Verfasser der evang. Schulkunde) zu strengen Herbartianern zu rechnen, anderseits die Gültigkeit jener Behauptung überhaupt anzufechten. Und allerdings genügt es, mit dem Ref. d. G. zu Heiligenstadt an die Verhandlungen des letzten Seminarlehrertags in Berlin (Okt. 1881) zu erinnern, welcher sich der Herbartschen Pädagogik gegenüber sehr kühl verhielt, um jene Behauptung der Einschränkung bedürftig erscheinen zu lassen. Das Thatsächliche ist, soweit unsere ziemlich ausgebreitete Beobachtung reicht, dafs in den Seminarien für die Volksschule das Wertvolle der H.-Z.-Stoyschen didaktischen Grundsätze vielfach in Anwendung und Geltung gekommen ist, weil die Aufgabe Lehrer zu bilden am nachdrücklichsten zu einer Beschäftigung auch mit der pädagogischen und didaktischen Theorie nötigt, und dafs sie wie von den wertvollen Gedanken Pestalozzis, so auch von dem Gehalt der Pädagogik Herbarts und seiner Schule ganz unwillkürlich

befruchtet ist. Von den Seminarien ist dann aber auch ganz ebenso unwillkürlich der Niederschlag dieses Gewinnes in die Arbeit der Volksschule übergegangen. Was dem gegenüber die von der Königl. Aufsichtsbehörde gemachte Erfahrung betrifft, dafs „die Lehrmethode der genannten Männer unter den akademisch gebildeten Lehrern der Provinz noch sehr wenig beachtet zu werden scheint“, so ist auch diese Behauptung vielfach bestritten, aber noch häufiger bestätigt worden. Sie wird bestätigt negativ durch das wiederholt auftretende Geständnis, dafs selbst die grundlegenden Werke dieser Litteratur gar nicht, oder erst sehr spät zugänglich geworden seien, sowie durch die Beobachtung, dafs nicht selten in den Kollegien einzelne oder mehrere Mitglieder der Abstimmung sich enthielten, weil sie über den Gegenstand des Themas nicht genügend unterrichtet seien, — vor allem aber auch positiv durch zahlreiche Geständnisse oft gerade derjenigen Referenten, welche am wärmsten für die fruchtbaren Gedanken der Herbartschen Schule eintreten, dafs sie die reichste Anregung und die nachhaltigsten Impulse aus dem Studium der Arbeiten jener Pädagogen mit hinweggenommen hätten, dafs ihnen aber diese Litteratur bisher nicht genügend bekannt, ja so gut wie unbekannt gewesen sei. Dasselbe bezeugen einzelne dann auch von ihren Kollegen.

Es wird wichtig sein, damit die Arbeit unserer Konferenz nicht durch Vorurteile erschwert wird, unter diesem Gesichtspunkt einen Blick auf die Parteistellung — sit venia verbo — der Referate zu werfen. Es lassen sich unter ihnen drei Gruppen unterscheiden:

1. solche, welche die gestellten Fragen entschieden negativ beantworten (Erfurt R. G. Ref., Erfurt G. Ref., Quedlinburg, G. Ref. und Korref. ss. **4**);

2. solche, welche der Sache im allgemeinen kühl gegenüberstehen, aber das Wertvolle einzelner Gedanken bald in gröfserem, bald in geringerem Umfang und Grade anerkennen (Erfurt G. Korref., Schleusingen Ref., Torgau Ref., Stendal Ref., Zeitz Ref., Salzwedel Ref., Mühlhausen Korref., Seehausen Korref., Eisleben Ref., Pforta Ref. und Korref., Nordhausen R. G. Korref., Halle Latina Ref., Heiligenstadt Ref., Halle R. G. Ref., Naumburg Korref. ss. **16**);

3. solche, welche zwar nicht für alle einzelnen Punkte der H.-Z.-Stoyschen Didaktik, aber für die Grundgedanken derselben warm und zum Teil mit grofser Entschiedenheit eintreten, sodafs man sagen kann, in diesen Referenten hat die Herbartsche Schule sehr warme, zum Teil begeisterte Freunde gewonnen. (Mühlhausen Ref., Wernigerode Ref., Pforta Korref., Seehausen Ref., Eisleben Korref., Nordhausen G. Ref. und Korref., Naumburg Ref., Sangerhausen Ref., Rofsleben Ref., Magde-

burg Dom G. Ref. u. Korref., Stendal Korref., Magdeburg Kl. Ref. u. Korref., Burg Ref., Wittenberg Ref., Halle St. G. Ref., Latina Korref., R. G. Korref. 1, 2, 3, 4, Magdeburg R. G. Ref., Nordhausen R. G. Ref., Aschersleben R. G. Ref. und Korref., Halberstadt G. Ref. und Korref., Halberstadt R. G. Ref. u. Korref. ss. **31**).

In einzelnen Fällen ist die Rubrizierung schwierig; zum Beispiel könnte Erfurt G. Korref. nach einzelnen Abschnitten seines Referates jeder der drei genannten Klassen zugeschrieben werden. — An dem R. G. zu Halle war das Interesse für die Frage ein so lebendiges, daſs sich auſser den dazu bestimmten Ref. und Korref. noch drei Korref. freiwillig erboten. Im übrigen sind fast alle Möglichkeiten der Behandlung des Themas unter den Referaten vertreten, von ausschlieſslich allgemeinen Untersuchungen herab bis zur Spezial-Prüfung der einen Herbartschen Schrift: Das ABC der Anschauung (Sangerhausen Korref.).

Ein anderes Aussehen erhalten die Verhandlungen, wenn man die Konferenz-Protokolle hinzuzieht; hier zeigte sich sehr häufig kühle Zurückhaltung oder auch deutliche Abneigung in der Mehrheit der Lehrerkollegien gegenüber selbst den wärmsten und gehaltvollsten Referaten. Da ist die Folgerung berechtigt, daſs eine nähere Bekanntschaft mit der Sache und eigenes selbständiges Studium der Werke jener Pädagogen ebenso auch weitere Kreise für die Bedeutung der Frage gewinnen wird, wie die dazu bestellten Referenten aus offizieller Beschäftigung meist zu einem sehr lebendigen Interesse an der Sache geführt worden sind.

Wenn die K. Behörde den Lehrerkollegien der Provinz Veranlassung zu geben wünscht, sich eingehend mit der einschlägigen Litteratur zu beschäftigen, so ist dieser Zweck schon dadurch erreicht, daſs in jedem Lehrerkollegium wenigstens ein Mitglied in die Pädagogik der Herbartschen Schule eingeführt ist; und darin dürfte überhaupt der Hauptgewinn der Verhandlungen über dieses Thema liegen.

Nimmt man die Referate der Konferenzverhandlungen zusammen, so läſst sich innerhalb derselben auch folgende Scheidung vollziehen: Die einen behaupten, die H.-Z.-St.'sche Didaktik „enthalte nichts Neues, — nichts, was nicht längst in die Praxis übergegangen und hier geübt werde; das meiste sei selbstverständlich und geläufig, das übrige aber wertlos und unbrauchbar"; die andern dagegen erklären, daſs in den Kreisen der Lehrer an den höheren Schulen ein Nichtkennen, Verkennen und Geringschätzen einer rationellen Unterrichts-Methodik, eine Überschätzung der vermeintlich oder wirklich dem Stoffe an sich innewohnenden Kräfte und der eignen persönlichen Einwirkung verbreiteter sei, als sie sein sollte, daſs hier eine ἄλογος τριβή, ein usus irrationalis viel mehr im Schwange sei,

als man zuzugestehen geneigt sei." (Magdeburg R. G. Ref.) „Während die Elementarschulen sich schon seit Jahrzehnten einer festen, sauber durchgebildeten und vor allem gleichmäfsig eingeführten und gehandhabten didaktischen Methode erfreuten, herrsche auf den höheren Schulen in diesem Punkte im ganzen eine wenig erfreuliche Willkür" (Sangerhausen Ref.). „Jene Grundsätze haben in der Praxis der Seminarien bereits eine solche Verwertung gefunden und sich in dem Mafse bewährt, dafs es als eine auffallende Inkonsequenz erscheint, wenn man sieht, dafs die höheren Lehranstalten dieselben sich bisher noch fast gar nicht zu nutze gemacht haben. Und das ist um so mehr zu beklagen, als nach der Überzeugung des Ref. die höheren Lehranstalten unzweifelhaft in vielen Stücken Besseres leisten würden, wenn dies geschehen wäre" (Wernigerode Ref.). „Zwar sei vieles Wertvolle, das von Herbart ausgegangen sei, längst Gemeingut der pädagogischen Theorie geworden, . . . aber selbst das zum Gemeingut der Theorie Gewordene sei selten bisher in die Praxis übergeführt; . . . die reinen Praktiker bildeten noch immer die Mehrzahl unter den Gymnasiallehrern." (Seehausen Ref.). „Dafs die Herbart-Ziller-Stoyschen Gesichtspunkte in der Praxis unserer höheren Schulen meistens die herrschenden seien, könne man nicht behaupten" (Nordhausen G. Ref.) u. a. m.

In der Mitte endlich stehen diejenigen, welche zugestehen, dafs die Didaktik der Herbartschen Schule nichts völlig Neues enthalte, — es wäre das auch höchst befremdlich, wenn man erwägt, dafs Herbarts grundlegende Schriften zu Anfang dieses Jahrhunderts, Zillers und Stoys pädagogische Arbeiten teilweise schon vor mehr als 20 Jahren erschienen sind, — „dafs man aber mehr instinktiv und unbewufst geübt habe, was hier wissenschaftlich begründet, systematisch ausgebaut und planvoll mit völliger Klarheit durchgeführt werde. Es lasse sich im grofsen und ganzen behaupten, dafs die H.-Z.-St.'schen didaktischen Grundsätze auch bisher schon in unserer Schul-Praxis gegolten hätten, wenn auch ohne streng durchgeführte Selbstbeobachtung und mehr empirisch." (Magdeburg Kl. Korref.) — „In der Behauptung, dafs wir jene didaktischen Grundsätze mehr oder weniger regelmäfsig angewandt hätten, solle zwar eine Rechtfertigung liegen, liege aber eigentlich weit mehr das Zugeständnis, dafs dieselben bisher nicht ernst und bewufst genug angewandt worden seien." (Stendal Kfz.). — „Man finde in der H.'schen Schule das an sich schon Bekannte, „artikuliert", wodurch die eigene unterrichtende Thätigkeit für den Lehrer deutlicher, klarer bewufst werde, sodafs er sich Rechenschaft gebe über die am Geiste des Schülers vollzogenen einzelnen Operationen." (Halle Latina Kfz.). — „Sicher sei schon mancher Lehrer, dem die pädagogischen Prinzipien Herbarts völlig unbekannt waren, auf

dem Wege der Empirie im einzelnen zu denselben Grundsätzen gekommen. Indessen werde dadurch der Wert seiner Prinzipien nicht beeinträchtigt, im Gegenteil die Gültigkeit derselben dadurch nur befestigt" (Burg Ref.). „Was Herbart und nach ihm Stoy und Kern über analytische und systematische, darstellende und entwickelnde Methode, über den Gang des Unterrichts und Klarstellung des einzelnen, Assoziation, Anordnung und Übung auseinandersetzen, sei so einleuchtend und fast selbstverständlich, daſs man darüber kaum ein Wort zu verlieren brauche. Alle groſsen Praktiker hätten von jeher instinktartig nach diesen Grundsätzen gehandelt, und doch habe sie vor Herbart kaum jemand in dieser Klarheit und Übersichtlichkeit zusammengestellt" (Erfurt G. Korref.). „Die theoretische Darstellung der Herbartschen Schule zeige so viel unleugbare Vorzüge, daſs sie geradezu als eine Zusammenstellung der früher befolgten Verfahrungsweisen erscheine, und ein Lehrer selbst eine bestimmte Gestaltung seiner meist nur empirischen, aber vielfach mit den in Frage stehenden bereits zusammenstimmenden Anschauungen über seine pädagogischen Aufgaben erzeuge" (Halle St. G. Ref.). Eine Ausgleichung des scheinbaren Widerspruchs in solchen Aussprüchen liegt in dem treffenden Wort desselben Referates: Das Erziehungsideal Herbarts sieht in seiner Einfachheit so natürlich und fast selbstverständlich aus wie jedes echte Kunstwerk."

Zu den schiefen Voraussetzungen und Vorurteilen, welche eine unbefangene Würdigung der Sache leicht hindern können, gehört auch die Abneigung gegen alles, was Methode heiſst, als sei mit einer solchen stets ein Zwang, ein mechanisches Schablonenwesen oder der Anspruch der Unfehlbarkeit verbunden. Und doch hat Herbart selbst sich auf das entschiedenste gegen allen Formalismus und Methodenzwang erklärt. Mit Recht zitieren Heiligenstadt Ref. die Worte Herbarts[1] II, S. 508 a 3: „Ich bin sehr weit entfernt, irgend welche Teile der Erziehungspraxis im Detail nach psychologischen Grundsätzen allein bestimmen zu wollen. Das Detail hängt immer unmittelbar und zunächst groſsenteils von Beobachtung, Versuch und Übung ab. Der Erzieher muſs Gewandtheit besitzen, um sich nach dem Augenblick richten und schicken zu können; er darf sich überall keiner ganz bindenden Vorschrift hingeben. Aber er muſs doch in voraus überlegt haben, was er vornehmen wolle. Er muſs einen Plan mitbringen und er muſs verstehen, zu beobachten." — Naumburg G. Ref. die anderen: (I S. 544.) „Wenn wir die ganze bisherige Pädagogik für das erklären, was sie wirklich ist, nämlich für rohen Empirismus: so haben

1) Wir citieren Herbart stets nach der Willmannschen (II.) Ausgabe seiner pädagog. Schriften. Leipzig 1880.

wir damit noch keineswegs ein Verwerfungsurteil über sie ausgesprochen. Denn sehr kluge Männer und Frauen handeln in den wichtigsten Angelegenheiten des Lebens oftmals mit vielem und gutem Erfolg, lediglich geleitet durch solchen Empirismus. Und sehr grofse Erfindungen hatten ihren Ursprung in Zeitaltern, welche noch an keine Theorie dachten; vielmehr ist durchgehends die Theorie das Zweite, die gelingende Praxis hingegen das Frühere." — Pforte Ref. den Ausspruch (I, S. 415): „Der Erzieher mufs reich sein an allerlei Wendungen, er mufs mit Leichtigkeit abwechseln, sich in die Gelegenheit schicken, und eben, indem er mit dem Zufälligen spielt, das Wesentliche desto mehr hervorheben. . . . Übrigens mache es nur immer der Lehrer sich selbst sowohl als den Lernenden bequem! Jeder hat seine Weise, welche er nicht zu weit verlassen kann, ohne die Leichtigkeit zu verlieren. Daher, sofern es nicht wesentlich schadet, — veniam damus petimusque vicissim."

Aber auch in den Arbeiten Zillers und Stoys[1], so nachdrücklich sie im Anschlufs an Herbart den Gegensatz zwischen Theorie und Praxis in der Erziehungsarbeit, zwischen natürlichem und rationellem Takt (Ziller Vorles. § 6, Grundlegung § 7), zwischen trägen Empirikern und zielbewufsten Pädagogen, zwischen dem Bedürfnis einer Methode und dem Regiment des Zufalls (Stoy, Encycl. § 33 u. 84) auseinandersetzen, — wird man doch nichts entdecken, was den Ausschreitungen mancher Jung-Herbartianer ein Recht gäbe, sich auf sie zu berufen. Und nehmen manche Referate und Konferenz-Verhandlungen an diesen Ausschreitungen mit gutem Grund Anstofs, so können wir hier von denselben absehen, zumal sie in der so oft citierten Broschüre „Herbart und seine Jünger"[2] genügend gegeifselt und zurückgewiesen worden sind.

Wer wird den besonnen abwägenden, der Erfahrung wie der Theorie in gleicher Weise gerecht werdenden Ausführungen Kerns § 6 seine Zustimmung versagen wollen? Kann man sich endlich mafsvoller und anerkennender nach beiden Seiten hin ausdrücken, als O. Willmann, der bedeutendste unter den jüngeren Schülern Herbarts in der Didaktik Bd. I 1882, S. 89 ff.:

„Das Vorurteil, dafs eine solche (theoretische Bildungslehre) bei „ihrer übergreifenden Tendenz einer gewissen Kraftlosigkeit oder unfrucht- „baren Abstraktion verfallen müsse, stützt sich auf gewisse Eindrücke,

1) Stoy, Encyclopädie S. 72: „der Glaube an eine Universalmethode ist freilich ein Aberglaube."

2) Herbart und seine Jünger. Freunden und Gegnern zur Verständigung. Langensalza. 1880.

„denen sich auch ein Verteidiger derselben nicht entziehen kann, die aber „doch nicht unbesehen als bestimmende Gründe zuzulassen sind. Die Wei-„sungen über Bildung und Unterricht, welche gelehrte Kenner vom Stand-„punkte ihrer Fachwissenschaft aus geben, sind häufig durch wohlthuende „Sicherheit und überzeugungswirkende Klarheit ausgezeichnet und stechen „dadurch nicht selten vorteilhaft von den Aufstellungen der abstrakten „Unterrichtslehre ab. Aus den wässerigen Fluten Basedowscher und „Trappscher Lehrweisheit erheben sich die auf die Altertumswissenschaft „fundierten consilia scholastica F. A. Wolfs wie ein Eiland, auf dem man „beruhigt Fuſs faſst; die Bemerkung Jakob Grimms und die Erörterungen „Philipp Wackernagels über den Unterricht im Deutschen befreien uns „mit eins von dem doktrinären Formalismus, mit welchem nach Pestalozzis „Vorgang die Schulmethode diesen Lehrzweig übersponnen hat; gegen die „anspruchslose Gediegenheit der Vorschriften Nägelbachs, Roths, „Palmers[1] u. a. treten in manchen Punkten selbst die scharf durch-„dachten Distinktionen der Herbartschen Didaktik zurück, die von dem „Vorwurf nicht frei ist, über der formalen Tendenz das Spezifische der ver-„schiedenen Unterrichtsmaterien zu vernachlässigen und sich mit dem Her-„vorrufen psychischer Aktionen zu begnügen, anstatt bis zur Vermittelung „von bestimmten Erkenntnissen vorzudringen. Durchgehends hat die Unter-„richtslehre, sobald sie sich einer der Fachwissenschaften, sei es Philologie, „oder Theologie, oder Geschichte, annäherte, den stärkenden und erfrischen-„den Einfluſs derselben erfahren, und so liegt wohl die Auffassung nahe, „daſs sie solchen Umgang zumeist zu pflegen habe, um sich gedeihlich zu entwickeln.“

„Anderseits ist der Umstand, daſs die Didaktik Herbarts mannig-„facher Rektifikation durch unbefangene Würdigung sowohl des positiven „Gehalts der Lehre im allgemeinen, als der einzelnen Lehrmaterien im be-„sonderen bedarf, kein Grund, die von ihm eingeschlagenen Bahnen als „aussichtslose zu verlassen. So kurzsichtiger Geringschätzung des von ihm „Dargebotenen wäre die Mahnung Goethes entgegen zu halten, die auf alle „bedeutenden Schöpfungen Anwendung findet: die Nachkommenschaft möge „nicht mit eklem Zahne an den Werken ihrer Meister und Lehrer herum-„kosten und Forderungen aufstellen, die ihr gar nicht eingefallen „wären, hätten jene nicht so viel geleistet, von denen man nun „noch mehr fordert. Keinerlei fachwissenschaftliche Lehranweisung kann „das ersetzen, was Herbart bietet: die weitblickende Vertretung der Ge-„samtaufgabe des Unterrichts, die nachdrückliche Forderung, daſs seine Ein-

1) Wir fügen hinzu: Schraders.

„wirkungen sich in dem einen Gedankenkreis des Zöglings zusammen-„finden und zu einem Totaleffekt verschmelzen müssen, der nicht mehr „blofs ein intellektueller, sondern ein ethischer ist. Gerade an dem „wunden Punkt der modernen Schulbildung, bis zu dem die „spezialisierte Betrachtung gar nicht vordringt, setzt Herbart „seine Instrumente an; wenn eines und das andere davon mit einem „neuen vertauscht werden mufs, ja selbst wenn die Führung des Schnittes „eine andere sein müfste, folgt daraus, dafs die Operation aufzugeben sei?"

Inwiefern Herbart selbst von Pestalozzi abhängig ist, das ist aus dem trefflichen Aufsatz von K. Just, Pestalozzis Unterrichtsmethode in den Jahrbb. d. V. für wiss. Pädag. 1882 S. 1 ff. zu ersehen, und dafs manche der scheinbar ursprünglichsten und fruchtbarsten Gedanken des Königsberger Pädagogen noch früher — schon lange vor Pestalozzi — ausgesprochen worden sind, hat Israel in dem auf dem Berliner Seminartage gehaltenen Vortrage nachgewiesen.[1]

Endlich möge man sich nicht durch die Dunkelheit der Terminologie der Herbartschen Schule abschrecken und etwa von vornherein auch gegen den dahinter stehenden Gehalt einnehmen lassen. Davor wird mit Recht in manchen Konferenz-Verhandlungen, z. B. Mühlhausen, gewarnt. Zunächst kann man mit dem Korref. von Pforte sagen, „dafs, wer mit Herbart abrechnen wolle, sich auch seine Ausdrücke und Begriffe aneignen müsse:" und das ist nicht schwer, sobald man nur den Versuch macht; — sodann aber helfe man die dunklen und veralteten Fachausdrücke und Kunstwörter, welche allerdings der Verbreitung Herbartscher Ansichten hinderlich sind, in die landläufige Sprache übersetzen; auch das ist nicht schwierig. Über diesen Punkt vgl. die schon oben genannte Broschüre „H. und seine Jünger" S. 12 und S. 29: „Herbarts Sprache ist nicht die Sprache unserer Zeit; sie hat aber aufserdem eine Menge prägnanter Züge, die uns, wenn wir die ganze Höhe und reine Art des Mannes uns vergegenwärtigen, einen Strahl seiner Klarheit, einen Funken seiner Glut mitzuteilen scheinen. In ihrer vereinzelten Erscheinung wirken sie, besonders auf den Fremden, der sich das ganze Bild nicht daraus herstellen kann, nur erkältend, vielleicht zurückstofsend" u. s. w.

Wir schliefsen diese vorbereitenden Ausführungen mit den die bisher berührten Punkte zusammenfassenden trefflichen Worten des Korr. der Latina Halle: „Es dürfte genügen, die didaktischen Grundsätze, die zum „gröfsten Teile auch dem allgemeinen Bewufstsein als berechtigt erscheinen, „daraufhin zu betrachten, inwieweit sie für den höheren Schulunterricht

1) In den pädagogischen Blättern von Kehr, Bd. X, Heft 6.

„verwertet werden können. Denn so steht es doch in der That: Diese „Grundsätze beherrschen und bestimmen im ganzen die Praxis der Volks- „schule; ja noch mehr, auch die methodischen Bestrebungen auf dem Ge- „biet unseres höheren Schulwesens haben, wenn auch meist unbewufst und „andere Ausgangspunkte nehmend, doch Forderungen und Ziele aufgestellt, „die jenen im wesentlichen entsprechen. Beide scheinen sich hauptsächlich „infolge der verschiedenen Terminologie der einzelnen Operationen des Unter- „richts fremd gegenüberzustehen. Doch kommt es ja auf den Namen gar „nicht an; auch ist ja bekannt, dafs Herbarts Jünger selbst unterein- „ander darin vielfach abweichen: vielmehr wird es Aufgabe sein müssen, „jene Anfänge mit Einsicht und Konsequenz weiter zu verfolgen und zwar „gerade auch mit Annäherung und Anlehnung an Herbartsche Ergebnisse, „unbeirrt durch Äufserlichkeiten und Eigentümlichkeiten, damit der Unter- „richt über einen traditionellen Betrieb zu einer zielbewufsten „absichtsvollen Thätigkeit sich erhebe . . . Im Grunde handelt es „sich für uns Lehrer höherer Anstalten um Ausgleichung und Vermittlung „zweier Gegensätze, die doch nur so lange als getrennt und gegenüber- „stehend erscheinen können, als man die Sache aus der Ferne und mit „einer Art Mifstrauen betrachtet. Wir sind von Haus aus leicht geneigt, „der unmittelbar wirkenden Persönlichkeit alles zu überlassen, und metho- „dische Anweisung als Zwang zu betrachten, der eben jene Wirkung zu „verkümmern drohe; trotzdem können wir nicht leugnen, dafs dieser Sub- „jektivismus, so schöne eigenartige Erfolge er auch im einzelnen aufzuweisen „haben mag, doch zu den gröfsten Verfehlungen führen müsse und in Wirk- „lichkeit nur zu oft führe. Daher rühren ja die didaktischen Experi- „mente, die Ungleichmäfsigkeiten in den Leistungen, der Mangel an „Interesse und Lebendigkeit bei unseren Schülern. Dem gegen- „über würde sich aus einer Überschätzung der Methode die Gefahr einer „Mechanisierung und Schematisierung des Unterrichts ergeben. Wie aber, „wenn dem Lehrer Freiheit der Bewegung und Bethätigung seines Geistes „und zwar je höher hinauf desto vollständiger gewahrt bleibt, und nur das „von ihm verlangt wird, dafs sein Unterricht nicht blofs auf genauer „wissenschaftlicher Kenntnis des Gegenstandes, sondern auch auf gesunder „pädagogischer Einsicht und Überlegung ruht, und dies letztere Moment „als gleichberechtigt stets anerkennt und zur Geltung bringt? Damit wären „die Bedingungen geschaffen für ein gleichmäfsiges Gedeihen des Unter- „richts, und der Persönlichkeit des Lehrers bleibt ihr Recht und die Mög- „lichkeit, eigenartig zu wirken. An unserer Schule speziell dürften sich „dahingehende Bedenken und Befürchtungen kaum erheben; denn an ihr „findet eine pädagogisch-didaktische Anleitung der jüngeren

„Kräfte unter Hinweisung auf Herbartsche Prinzipien schon „eine geraume Zeit und für die wichtigsten Fächer statt und hat „sich durchaus heilsam und förderlich und auch für andere Mit-„glieder des Kollegiums anregend erwiesen, ohne doch dem ein-„zelnen Lehrer die Gelegenheit zu nehmen, nach dem Maſs seiner „pädagogischen Befähigung, seiner wissenschaftlichen Tüchtig-„keit und seines Berufseifers vor anderen sich auszuzeichnen.“

Da aber der unterzeichnete Referent selbst wiederholt in den Verhandlungen als ein „einseitiger Herbartianer“ bezeichnet wird, so muſs ihm schlieſslich daran liegen, auch dieses Vorurteil, welches einer objektiven Beurteilung der nachfolgenden Darlegungen hinderlich sein könnte, zu beseitigen. Seine hier und da miſsverstandenen, von anderen aber auch gerade als ein Zeugnis einer sehr unbefangenen Haltung citierten Worte heiſsen: „Es wurden die Kandidaten mit den allgemeinen didaktischen Grundsätzen der Herbart-Ziller-Stoyschen Schule unter besonderer Berücksichtigung der Pädagogik von H. Kern so bekannt gemacht, daſs die Dunkelheit in der Terminologie dieser Schule, sowie die Einseitigkeit in dem Formalismus derselben vor allem auch durch Verweisung auf die schon innerhalb dieser Schule selbst geübte Kritik und Korrektur aufgedeckt wurden, zugeich aber der in ihnen vorhandene bedeutsame Gehalt. Es wurde gezeigt, daſs jene Didaktik zwar nicht als unfehlbar, auch nicht allein als „die wissenschaftliche Pädagogik“ angesehen werden könne, wie aber die wesentlichsten der von jener Schule hingestellten und begründeten Forderungen gewissen allgemeingültigen Grundforderungen der pädagogischen Psychologie entsprechen, auch auſserhalb jener Schule in der Empirie bereits vielfach in Anwendung und Geltung sind, am meisten in den Seminarien für die Volksschulen und dort in klarer Erkenntnis des an ihnen Wertvollen und Wertlosen, am wenigsten in den höheren Schulen und hier meist ohne Klarheit über die beabsichtigten Ziele.“ Das seminarum praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen S. 28 u. 29).

Würdigung der Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze unter dem Gesichtspunkte ihrer Verwendbarkeit im Unterricht an den höheren Schulen.

Bedenkliche Voraussetzungen der Herbartschen Pädagogik.[1]

Die Voraussetzungen der Herbartschen Pädagogik und Didaktik, soweit sie seine Auffassung vom Wesen der Seele betreffen als eines schlecht-

1) Eine vortreffliche, knappe Zusammenfassung der Quintessenz der Herbartschen Pädagogik durch J. W. Nahlowsky findet sich in der Zeitschr. f. exakte Philosophie. Bd. VII, Heft 4. Leipzig. 1867.

hin einfachen, inhalts- und beziehungslosen, an sich auch vorstellungslosen und bewufstlosen Wesens, dem durch den erziehenden Unterricht Vorstellungen und auf Grund der Vorstellungen Begehrungen und schliefslich ein Charakter angebildet werden müsse, — diese Voraussetzungen finden keinen Verteidiger unter den Referenten, sondern einmütigen Widerspruch, soweit sich die Referate und Konferenzen überhaupt mit diesem Punkt befassen. Am gründlichsten wird jene Anschauung widerlegt von Erfurt R.-G. Ref., Erfurt G. Korref., Rofsleben Ref., Halle R.-G. Ref., Latina Ref., Seehausen Ref., Mühlhausen Korref. als unverträglich mit der Gottesebenbildlichkeit der menschlichen Seele, mit der geheimnisvollen Tiefe ihrer angebornen Kräfte, mit der Freiheit des Willens, mit ihrer spontan aktiven Natur, mit der Erfahrung u. s. w. u. s. w. Damit werden auch die bedenklichen Konsequenzen der Herbartschen Psychologie für die Pädagogik abgelehnt in Übereinstimmung mit J. H. Fichte bei Pfisterer, Pädagogische Psychologie 1880 S. 26 ff.: „Herbart hat den Begriff der realen Seele wiederhergestellt und für die Psychologie das Prinzip des realistischen Individualismus für immer gesichert. Aber an eine mangelhafte, in den abstraktesten Kategorieen sich abschliefsende Metaphysik gefesselt, konnte er auch die Seele nur in abstraktester Weise als einfache, zugleich schlechthin einfach bleibende Position fassen....“ „Herbart wird durch seinen Grundsatz von der formalen Einfachheit des Seelenwesens, von der Leerheit desselben an allen ursprünglichen Anlagen zu einer Überspannung der pädagogischen Aufgabe, zu einer Überschätzung ihrer Leistungsfähigkeit hingetrieben, welche die Erfahrung keineswegs bestätigt. Nach der Konsequenz jenes Prinzips sollte die Erziehung aus dem an sich völlig indifferenten Seelenwesen alles machen, was sie will.“ Vergl. ebenda S. 28 Weifs: „Lehrer und Erzieher sind bei Herbart nicht blofs die Gärtner, welche die vorhandenen Keime der Seele zur Entfaltung bringen, pflegen und behüten, sondern sie sind die Techniker, welche die Maschine des Geistes erbauen. Die Seele wird zu einem wenn auch übersinnlichen, aber doch durchaus unselbständigen, ganz von dem Mechanismus des Vorstellungsprozesses beherrschten Naturwesen, gleichsam nur zu einem Bette für den Strom der Vorstellungen, der durch sie hindurch geleitet wird, während sie doch ein selbständiger Quell des Geistes sein soll.“ — Wenn Herbarts Ansicht von der Charakterbildung in dem Satze gipfele: aus dem Wissen entsteht das Wollen, so liege in diesem psychologischen Determinismus und doktrinären Intellektualismus das πρῶτον ψεῦδος der Herbartischen Pädagogik. Das Wissen übe zwar den gröfsten Einflufs auf den Willen aus, als eigentliche Quelle des Willens aber dürfe dasselbe nicht

gelten (Roſsleben Ref.). „Daraus ergebe sich die ungenügende religiöse und sittliche Grundlage, ohne welche jede Pädagogik ein halt- und zielloses perpetuum mobile sei; denn trotz des höchst achtungswerten persönlichen religiös-sittlichen Ernstes Herbarts sei das Ethische ihm nur eine Abart des Ästhetischen, das Religiöse nichts als ein Niederschlag des geistigen Bildungsprozesses im Menschen ohne selbständigen Wert und eigentümliche Bedeutung.“ (Erfurt, G., Korref.).

Wir teilen diese Bedenken voll und ganz; aber gerade der Einseitigkeit dieser psychologischen Grundauffassung verdanken wir die Energie, mit welcher sich der Philosoph so bahnbrechend und erfolgreich auf die Ergründung und Feststellung der Gesetze einer systematischen Bildung der Seele, d. h. einer rationellen Didaktik gelegt hat. Sodann ist der Nachteil für die Didaktik im engeren Sinne in Wirklichkeit nicht so groſs. Herbart selbst geht weder in der „allgemeinen Pädagogik“, noch in dem „Umriſs pädagogischer Vorlesungen“ auf das Wesen der menschlichen Seele zurück. Gerade die Leerheit dieser psychologischen Grundanschauung macht ferner die Eintragung anderer gehaltvoller Auffassungen nicht nur möglich, sondern erleichtert sie geradezu. Ist es überhaupt bedenklich, irgend eines der wechselnden philosophischen oder psychologischen Systeme der Didaktik zu Grunde zu legen, so ist das Herbartsche System das unbedenklichste, weil sich mit ihm auch andere Weltanschauungen es ergänzend am leichtesten vertragen werden. Herbarts System erscheint dem Ref. von Naumburg geradezu als ein neutraler Boden, auf dem sich die in philosophischer und religiöser Hinsicht divergierenden Ansichten der Schulmänner begegnen können. „Es lassen sich viele der Herbartschen Sätze“ — wir setzen hinzu, die meisten seiner didaktischen Forderungen — „auch von einer anderen psychologischen Grundanschauung aus adoptieren.“ (Eisleben Korref.). „Die als Hilfswissenschaft für die Pädagogik erforderliche Ethik kann jede sein, die sich wissenschaftlich zu begründen weiſs und die Verbindlichkeit der sittlichen Ideeen für die Menschen anerkennt, — und die als Hilfswissenschaft erforderliche Psychologie kann jede sein, welche die Bildsamkeit des Willens durch die Macht der Anschauungen und Gedanken statuiert und die Gesetze des Seelenlebens aus empirischer Beobachtung gewinnt.“ (Pforte Korref.).

Die Herbartschen Vorstellungen von dem Wesen der Seele erscheinen sodann bei Ziller (Grundlegung S. 180 ff.; Vorlesungen § 7 S. 47 ff.) und in anderer Weise wiederum bei Stoy (Encykl. § 36, vergl. § 30, 89, 97) und Kern § 73 wesentlich modifiziert. Kern S. 3 begnügt sich mit dem Satz: „Die Pädagogik verträgt sich daher nur mit einer Psychologie, nach welcher die Seele ein Wesen ist, das in seinen Thätigkeiten und Zuständen

einer durchgängigen inneren Gesetzmäſsigkeit folgt.“ Er unterläſst es, eine solche psychologische Theorie näher zu charakterisieren, weil dies nicht Sache der Pädagogik, sondern der Psychologie sei. — Grund genug auch für uns, durch die Einseitigkeit der Herbartschen Auffassung vom Wesen der Seele uns nicht a limine von der Beschäftigung mit ihm abschrecken zu lassen.

I. Das Wesen des Interesses.

Nicht das Wissen, sondern das Interesse ist nach Herbart der Zweck und das Ziel alles Unterrichts, während sonst gewöhnlich umgekehrt, aber fälschlich das Interesse als Mittel und Bedingung für den Unterricht angesehen wird (Roſsleben Ref.). Während die gewöhnliche Praxis das Interesse in den Dienst des Unterrichts stellt, so daſs man durch Erweckung des Interesses die Aneignung der Kenntnisse sichert und erleichtert, will Herbart das Interesse als Zweck des Unterrichts betrachtet wissen (Seehausen Ref.). Für gewöhnlich suche man, meint Herbart, die Schüler zu interessieren, damit sie lernen; pädagogisch richtig sei das Umgekehrte; es solle gelernt werden, um ein Interesse auch für spätere Zeiten zu begründen (Willmann, die Odyssee i. erz. U. S. 34). Die wichtigste Aufgabe des Unterrichts besteht nach Herbart darin, willkürliche, bezw. erzwungene Aufmerksamkeit in unwillkürliche und aneignende zu verwandeln (Eisleben Korref.). „Das Wort Interesse hat im Herbartschen Sinne nicht die Bedeutung eines nur begleitenden Momentes, wie wenn man verlangt, der Unterricht solle so beschaffen sein, daſs der Schüler mit Interesse folge, sondern Interesse wird geradezu als das hingestellt, was der Unterricht als Hauptsache zu erzielen hat. In jenem Falle würde doch immer wieder das Sammeln von Kenntnissen und das Aneignen von Fertigkeiten das eigentliche Ziel des Unterrichts sein, das, was das Interesse ausmacht, aber nur hinzukommen, um jenes mühsame Geschäft möglichst zu erleichtern und zu versüſsen. Im Sinne Herbarts bedeutet aber Interesse nichts weniger als solches Kosten und Hinnehmen von Versüſsungszugaben der Lernarbeit, sondern vielmehr die Spannung der geistigen Kraft, die entwickelte Selbstthätigkeit des Geistes nach dem ganzen Umfange seines Wesens.“ (Salzwedel Ref. vgl. auch Kern § 9).

Ein solches Interesse führt an die Schwelle des Willens. Das Interesse ist derjenige Zustand, aus welchem das Wollen hervorwächst (Stoy S. 77). Das Interesse bildet überall den notwendigen Übergang zum Wollen. (Ziller). Es ist Kraft, die auf Erhaltung und Erweiterung unseres geistigen Erwerbs gerichtet ist (Kern, § 9). „Dieser Hebel des inneren Lebens, dieses lebendige Band zwischen Wissen und Wollen, Vorstellen

und Handeln, das zugleich mit einer eigentümlichen rein geistigen Lustempfindung verbunden ist, ist das Interesse.“ (Erfurt G. Ref.).

2. Vielseitiges Interesse.

Zu einem solchen wird das Interesse erst als ein vielseitiges. Über die Arten, aus denen es sich zusammensetzt, und die logische Motivierung ihrer Unterscheidung vergleiche man die bündige Zusammenfassung bei Kern § 11 und dazu die Ausführungen §§ 37 ff. Man wird, wenn man sich in dieselbe hinein vertieft, nichts Wesentliches einwenden können, und auch die zum Teil fremdartigen Namen, — einerseits des empirischen, spekulativen, ästhetisch-(ethischen), anderseits des sympathetischen, sozialen und religiösen Interesses — werden nicht lange dunkel bleiben. Wem indessen die Sache, auf welche es doch immer nur ankommt, dadurch verdunkelt wird, der möge sie sich anders zurecht legen, etwa folgendermaſsen:

Die Art des Interesses kann sich richten: I. nach den Objekten. Da unterscheiden wir eine Welt a) in uns, b) um uns, c) über uns. Die Welt in ihm soll nicht Objekt einer bewuſst prüfenden, selbstbeobachtenden, reflektierenden Arbeit des Schülers werden; sie ist ihm unbewuſst das Bildungsobjekt selbst, wohl aber die Welt um ihn und über ihm. — Die Welt um ihn ist 1. die Natur (das Interesse: Naturgefühl) und 2. die geschichtliche Welt nach den Seiten von Wissenschaft (das Interesse: Wissenschaftlicher Sinn), Kunst (das Interesse: Kunstgefühl), und sozialem Leben a) der Einzelnen, wie b) der Gesamtheiten (das Interesse: a) Teilnehmender Sinn, b) Gemeinsinn). — Das Interesse endlich, welches sich aus der Versenkung in die Geheimnisse und Wahrheiten der Welt über ihm ergiebt, führt zum religiösen Interesse.

Die Art des Interesses kann sich aber auch richten: II. nach dem verschiedenartigen Verhältnis zu den Objekten, sei es in der empirischen (auch ästhetischen) Beobachtung (Anschauung), sei es in dem eindringenden, den Gründen nachgehenden, sie verknüpfenden, also spekulativen Erkennen (Vorstellung und begriffliches Verständnis), sei es endlich in der ethischen Beurteilung (sittliches Gefühl); es kann also sein ein empirisches, spekulatives und ethisches Interesse. — Oder man entlehne die Kategorieen aus der Übersicht bei Schrader Erziehungslehre, § 16; nur darauf kommt es an, daſs der Lehrer es sich mit klarem Bewuſstsein zur Aufgabe macht, der Erregung und Bildung eines vielseitigen Interesses nachzugehen, möglichst oft durch zielbewuſste Arbeit denjenigen Zustand in den Schülern zu erzeugen, den der Referent in Salzwedel vortrefflich schildert:

„Werfen wir nur einen Blick in die Erfahrungen der eigenen Praxis und prüfen die Fälle näher, wo wir in Bezug auf den Erfolg unseres Unterrichts das frohe Gefühl hatten, im Augenblicke das Richtige getroffen zu haben und gleichsam mit vollen Segeln auf glatter Fläche dem Ziele zuzusteuern, immer werden uns dabei die leuchtenden, jedes Moment der Darstellung mit feurigem Eifer oder mit stiller Versenkung erfassenden Augen der Schüler in Erinnerung kommen; eine durch keinen Zwischenruf, durch keine Mahnung, keinen Tadel unterbrochene feierliche Ruhe beherrschte die Klasse, und doch waren alle geistigen Kräfte in der gespanntesten Bewegung, dem dargebotenen Gegenstande sich ganz zu öffnen, ihn ganz in sich aufzunehmen, ihn gleichsam zu verzehren. Hier haben wir in der That die lebendige Gegenwart des Interesses, das Herbart vorschwebt, das ungeteilte Leben und Weben des Geistes in der Sache und zugleich die gröfste Konzentrierung seiner selbst, und wir müssen gestehen, dafs dergleichen die fruchtbarsten, befriedigendsten Momente unseres Unterrichts waren. Was sich unter solchen Umständen in die Seele des Zöglings senkte, bleibt erfahrungsmäfsig haften und bewirkt, wie augenscheinlich, eine Steigerung seines geistigen Vermögens. Je häufiger diese Zustände wiederkehren, je enger sie aneinander rücken, je intensiver und dauernder sie werden, je weniger sie sich nur auf eine Seite, auf ein Fach des Unterrichts beschränken, sondern gleichmäfsig die verschiedenen Lehrgebiete erfüllen, um so mehr wird, vorausgesetzt, dafs diese Lehrgebiete selbst richtig gewählt sind, eine in sich reiche, seiner selbst mächtige und darum freudige, zu den besten Hoffnungen berechtigende Persönlichkeit die reife Frucht der mühevollen Arbeit sein.“

Es ist aber auch deutlich, dafs diese Arten des Interesses sich dem Inhalte nach vertiefen und dem Grade nach verstärken werden, je nach der Auffassung vom menschlichen Wesen der menschlichen Seele, und dafs diese Herbartsche Forderung nur mit einer materialistischen Weltanschauung unverträglich ist, im übrigen mit jedem Standpunkt einer sittlich ernsten Lebensanschauung, und auch mit der christlichen sich vereinigen läfst.

„Gewifs fafst eine christliche Erziehungslehre das Ideal der Erziehung und Bildung voller, tiefer, konkreter, plastischer; legt an das geistige Leben nicht blofs einen quantitativen, sondern auch einen qualitativen, ethischen Mafsstab; denn sie reguliert das Wissen vom Gewissen aus, läfst den Willen nicht lediglich sich durch die Erkenntnis bestimmen, sondern weifs, dafs diese vor allem auch durch die rechte oder verkehrte Beschaffenheit jenes bedingt ist; sie blickt zugleich in die Tiefe, in den Krebsschaden der menschlichen Natur, und in die Höhe; denn sie kennt die Heilung und

besitzt in den Erfahrungsthatsachen und Lehren von der Persönlichkeit, d. h. Gottebenbildlichkeit des Menschen, von der Sünde und der Erlösung, vom Heil und der Heiligung ganz andere Kräfte und Hebel, weit sicherere Bürgschaften für die Erreichung des Ziels als Herbart und sein System, aber mit diesem Idealismus soll und darf sie sich getrost verbinden gegen die encyklopädistischen und materialistischen Feinde aller wahren Bildung und Religion." (Erfurt G. Korref.).

Einzel-Beispiel: Ein Kandidat behandelte in IV des Real-Gymnasiums aus Nepos Aristides das scheinbar sehr dürre III. Kapitel. Man mufste ihm hinterher bemerken, dafs er zu wenig darauf ausgegangen sei, das Interesse nach seinen verschiedenen Arten anzuregen. Und doch fehlt es auch hier nicht an Gelegenheit dazu: Man lasse in geschickter, die Gesamtheit zur Mitarbeit nötigender Weise die 460 Talente durch die Schüler selbst in Thaler und Mark umsetzen; lasse Delos auf der Karte nicht nur aufzeigen, sondern aus der Nähe von Syra, welches den Realschülern aus der Geographie als Knotenpunkt der levantinischen Dampfer bekannt ist, die zentrale Bedeutung dieser Insel als eines ὀμφαλὸς τῆς γῆς durch eigne Beobachtung finden; bringe den Begriff commune aerarium etwa durch Verweisung auf den im Juliusturm der Citadelle in Spandau deponierten Reichs-Kriegsschatz der Anschauung nahe u. s. w. (empirisches Interesse). — Man beantworte die Frage: Warum nach Delos? und warum nach Athen? durch die Hinweisung auf die alte delische Amphiktyonie mit dem Bundesheiligtum des Apollo in Delos, welche bereits durch Pisistratus erneuert wurde und an welche nun angeknüpft werden sollte; man zeige, dafs in der späteren Verlegung nach Athen die für seine ganze künftige Entwicklung entscheidende Anerkennung der vorortlichen Stellung dieses Staates und seiner Bedeutung als eines Hauptes des Bundes liege u. s. w. (Darlegung der innern Gründe, also spekulatives Interesse, zugleich aber auch soziales Interesse, welches letztere anzuregen auch die Worte: ad classes aedificandas exercitusque comparandos — eine starke Marine als Vorbedingung der Hegemonie — Anlafs boten). — Man pflege auch hier die von vornherein angeregte persönliche Teilnahme für den Helden. Kontrast zwischen seiner Machtstellung als eines Reichskanzlers und seiner Dürftigkeit. Er überlebt seinen grofsen Rivalen; mit welchen Empfindungen? Der Dank des Vaterlandes an den Kindern abgetragen u. s. w. (sympathetisches und ethisches Interesse). — Man weise auf die höhere Fügung hin, die darin liegt, dafs, während der eigentliche Urheber der athenischen Machtstellung durch eigene Schuld (ὕβϱις) als Verräter verfolgt in der Verbannung dahinstirbt, Aristides, anfänglich sein Gegner, schliefslich des Rivalen Werk zu Ende führt und auch die Lorbeeren erntet als Bild der

σωφροσύνη d. i. der Wahrung des guten Gewissens, und als Bild eines δίκαιος. „Aristides justus“ ist Grundgedanke dieser ganzen vita. (Religiöses Interesse).

Dafs schon mit einer scheinbar so äufserlichen Arbeit, wie mit dem Vokabellernen ganz zwanglos eine Erregung verschiedener Arten des Interesses verbunden werden kann, mag die Skizze einer Präparation in unserer Broschüre das Seminarium praeceptorum S. 38 ff. zeigen, wo auch sonst die Verwendung dieses didaktischen Momentes deutlich ist, auch wenn es nicht besonders angekündigt wird.

Leitet man die Schüler an, in der Ilias auf diejenigen zahlreichen Stellen zu achten und sich in dieselben einen Moment zu vertiefen, in welchen die persönliche Teilnahme des Dichters für irgend eine Person, sein Geschick u. s. w. hervortritt, z. B. Il. XVI, 250 ff., III, 243 ff., XI, 604 u. s. w., so erreicht man die Wirkung persönlichen (sympathetischen) Interesses in dem Schüler 1. für den Dichter, 2. für die betreffende Person in konzentrierter Weise.

Über die Pflege vielseitigen Interesses in dem naturkundlichen Unterricht äufsert sich der dritte Referent des R.-G. Halle vortrefflich folgendermafsen:

„1. Das empirische Interesse wird erregt durch die Beobachtung des Mannigfaltigen und des bunten Wechsels der Erscheinungen.

2. Das spekulative Interesse ist zu erregen, indem man stets zeigt, dafs die gesamte Organisation eines Geschöpfes mit seiner Lebensweise und mit seinen Bedürfnissen im Einklang steht.

Beispiele: Man zeigt bei einem Pflanzenblatt die Form und die Funktion, giebt den Grund an, warum es flächenartig ausgebreitet, bei Wasserpflanzen anders als bei Landpflanzen, hier wenig, dort stark behaart ist etc. Skelett der Vögel und das der Säugetiere etc. etc.

3. Das ästhetische Interesse ist zu erregen a) durch die Form und die Farbe der Naturkörper, b) durch die Betrachtung schöner Gegenden bei Exkursionen, c) durch Anstimmen schöner Naturlieder. Ästhetische und sinnige Naturbetrachtung ist eines der erstrebenswertesten und höchsten Ziele des naturgeschichtlichen Unterrichts.

4. Das sympathetische und

5. Das soziale Interesse sind zu erregen, indem man dem Schüler die Einsicht in den gesetzmäfsigen Gang der Natur einflöfst, ihm zeigt, dafs er selbst ein lebendiges Glied derselben ist, von ihr zum grofsen Teil in seinen Bedürfnissen abhängig (Haustiere, Ackerbau); dafs jeder Eingriff in die Natur von bestimmten Folgen begleitet ist (z. B. wo der Gebirgswald

niedergeschlagen, treten Überschwemmungen ein); dafs die Existenzen der verschiedensten Geschöpfe untereinander aufs engste verknüpft sind.

6. Das religiöse Interesse ist zu erregen durch den nie versäumten Hinweis auf die stetige Kausalität in der Natur, die auf einen letzten Urheber derselben zu schliefsen zwingt."

Auf die Lektüre des Horaz angewendet findet sich die Sache, wenn auch ohne die Namen, in dem lehrreichen Aufsatz von Knaut in der Zeitschrift f. G. W. 1883 S. 87 ff.

Das Wesen der Forderung liegt darin, dafs man selbst sich bemüht, die Dinge innerlich zu erleben und mit zu durchleben, dasselbe dann aber auch in den Schülern zu erzielen sich zur bestimmten Aufgabe macht. Dann erst wird der Unterricht in Wahrheit lebendig, und die durchaus gerechtfertigte Klage sich mindern, dafs so viele Lehrer ihren Schülern nicht das nötige Interesse einzuflöfsen vermögen. Der Lehrer mufs selbst sehen, empfinden und verstehen lernen, um dann in seiner didaktischen Arbeit andere sehen, empfinden und verstehen lehren zu können. Aber es gilt auch von diesem Punkte, was Schrader § 10 in Bezug auf einen andern Punkt sagt: „Es wird diese Forderung, über deren Berechtigung ein Zweifel gar nicht möglich ist, von einem grofsen Teile der Lehrerwelt einfach beiseite geschoben." — Die Referenten, soweit sie diesen Fundamentalpunkt der Herbart-Ziller-Stoyschen Didaktik berühren, sind in der Zustimmung auch einig (z. B. Seehausen Ref. These: „Der Unterricht mufs so beschaffen sein, dafs er die Hauptarten des geistigen Interesses im ganzen entsprechend der Art, wie sie Herbart aufstellt, in einem Zögling zu wecken versteht." — Pforte Korref. These: „Anerkennung verdient die Forderung der Herbartianer unter Weckung mannigfaltiger Interessen womöglich in jeder Unterrichtsstunde eine Selbstthätigkeit der Schüler zu erzielen.") — Dagegen stellt eine Stimme (Seehausen Korref.) die Gegenthese: „Die Herbartsche Forderung, vielseitiges Interesse bei den Zöglingen zu erstreben, kann als ein in den höheren Schulen verwertbarer Grundsatz nicht bezeichnet werden. Grund: Die Forderung, dafs die Gymnasien von der trägen Masse der Mittelmäfsigen und dem aufgedrungenen Haufen der Interesselosen befreit werden, habe keine Aussicht auf Erfüllung."

Auch in den Konferenz-Verhandlungen fehlt es nicht an Widerspruch: z. B. wird einmal beantragt die Änderung: Erweckung möglichst einseitigen Interesses.

3. (Gleichschwebendes) harmonisches Interesse.

Das Resultat des erzeugten vielseitigen Interesses, „der Reichtum des inneren Lebens wie an Kraft und Tiefe, so an Inhalt und Fülle, der

durch die intensiv und extensiv ausgebildete Selbstthätigkeit erzeugt wird.“ (Salzwedel, G. Ref.) „der Geisteszustand, der allen gleichzeitigen Geisteszuständen aufser dem Willen überlegen ist, uns ununterbrochen mit Wohlgefühl erfüllt und unausgesetztem selbsthätigen Fortschreiten, immer neuen und höheren Zielen entgegentreibt“, (Ziller, Vorl., S. 151), „der eigentümliche Gemütszustand der Seele, die innere Regsamkeit und Empfänglichkeit, welche die Mitte hält zwischen Zuschauen und Zugreifen, in welchem die Seele bei relativer innerer Befriedigung doch das Verlangen nach fortgesetzter Erweiterung und Vertiefung des Gedankenkreises hegt, der lebendig aufgeschlossene Sinn, die lebendig sich selbst fortentwickelnde Kraft, welche sich beständig streckt nach den höchsten Zielen, nach den Urbildern des Schönen, Wahren und Guten, und sich demütig und dankbar beugt vor dem Heiligen und erhebt zum Ewigen“ (Erfurt G. Korr.); — dieses Resultat ist das „gleichschwebende“ Interesse; (Herbart) und wir finden hier zuerst auf einen formulierten Ausdruck gebracht, was wir Bildung im tieferen geistigen Sinne, was wir allgemeine Bildung nennen. (Erfurt G. Korr.).[1]

4. Erziehender Unterricht.

Es ist deutlich, dafs diese allgemeine Bildung zugleich die Charakterbildung zum Ziele hat, und wie der darauf gerichtete Unterricht im besonderen Sinne ein erziehender Unterricht genannt werden kann. Über den Unterschied zwischen dem nicht erziehenden und dem erziehenden Unterricht vergl. Kern § 4 und § 17. Es handelt sich im ganzen um den Gegensatz eines Unterrichts, der sich nur zur Aufgabe macht, Wissen und Kenntnisse zu erweitern, und des anderen, höheren, der auch in jeder Einzelarbeit darauf ausgeht: Kenntnisse und Wissen in Bildung umzusetzen. „Der Intellekt bedarf auch an sich einer möglichst vielseitigen Ausbildung, und auch hierfür hat der erziehende Unterricht zu sorgen; nur darf diese Ausbildung sich nie von der des Gemütes und des Willens trennen. Dafs beide jederzeit Hand in Hand gehen, dies als unerläfsliche Probe eines guten Unterrichts zu fordern, ist das unbestreitbare Recht der H.schen Schule.“ Rofsleben Ref. — Alle Gestaltung des Gedankenkreises, alle intellektuelle Bildung und alle Fertigkeit, die der Zögling durch den erziehenden Unterricht erlangt, soll nur als Mittel dienen, um den Geistes- und Gemütszustand bei ihm zu bereiten, der ihn dem Ideal der Persönlichkeit annähert. (Ziller). Über die Anwendbarkeit der H.schen Forderung, auch wenn man seinen psychologischen

1) „Vergl. Kern § 12: Der Begriff der Vielseitigkeit schliefst den eines bestimmten Gleichgewichts zwischen den verschiedenen Interessen in sich ein.“

Voraussetzungen nicht zustimmt, Roſsleben Ref.: „Es ist falsch, mit Herbart zu sagen, daſs „die Sittlichkeit in der Vielseitigkeit wurzele“, aber daſs sie durch dieselbe wesentlich mit bedingt sei, und daſs der Unterricht deshalb auf die Bildung des Gedankenkreises die gröſste Rücksicht zu nehmen habe, ist nicht zu leugnen. Auch wenn man dem Unterricht nicht eine allbeherrschende Stellung und Bedeutung zuschreibt, so ist es ohne Zweifel ein Gedanke von groſser Tragweite, ihn mit H. so ausdrücklich und unmittelbar zu dem letzten Erziehungszweck, zur Bildung des sittlichen Charakters in Beziehung zu setzen.“

Daſs aber die nachdrückliche Hinweisung auf die Forderung eines erziehenden Unterrichts für die gegenwärtigen höheren Schulen keineswegs überflüssig ist, heben zahlreiche Ref. mit Recht hervor. Es handelt sich um eine Bekämpfung, mindestens um eine Einschränkung der weit verbreiteten Vorstellung, daſs die Arbeit der höheren Schulen in erster Linie der Mitteilung einer „formalen Bildung“ durch eine möglichst vielseitige „Gymnastik des Geistes“ gelte, während diese nur Mittel zum Zweck sein soll. „Wir können es nur mit voller Überzeugung unterschreiben, wenn die H.sche Schule dem alten Vorurteil, daſs der Unterricht auf den höheren Schulen wesentlich einer sogenannten formalen Bildung zu dienen habe, sich also nur mit den Formen der Dinge oder mit einer möglichst umfangreichen Ansammlung von Kenntnissen zu beschäftigen habe, ohne weiter darüber hinausliegende Zwecke zu verfolgen, mit kräftiger Entschiedenheit entgegentritt. Das Unterrichten und Lernen kann nicht nur eine „Gymnastik des Geistes“ bezwecken, sondern es soll vor allem erziehlich wirken.“ (Roſsleben Ref.). — Und mit weiteren Perspektiven Pforte Korref.: „Ich kann dem Referenten darin nicht zustimmen, daſs die höheren Lehranstalten die Forderung des erziehenden Unterrichts immer in angemessener Weise im Auge gehabt haben sollen, bin vielmehr der Ansicht, daſs wesentlich die Nichtbeachtung derselben es verschuldet hat, daſs die Gymnasien Jahrzehnte hindurch viel zu sehr nach dem Maſsstab der auf den Universitäten getriebenen Studien ihre Unterrichtsarbeit gestaltet und so in einen noch nicht ganz überwundenen grammatischen Unfug hineingeraten sind, und meines Erachtens thut es in der Gegenwart den höheren Schulen recht not, auch den Forderungen der naturwissenschaftlich - mathematisch - medizinischen Universitätskreise gegenüber sich dessen klar bewuſst zu sein, daſs ihr Unterricht ein allgemein erziehender sein soll, und daſs die Universitätsprofessoren ihre Arbeit nach derjenigen der höheren Schulen und nicht umgekehrt einzurichten haben.“

Der gröſste Teil derjenigen Referate, welche den Fundamentalsatz der H.-Z.-St.schen Didaktik: vom erziehenden Unterricht berühren, sprechen

sich auch in voller Zustimmung für denselben aus, zum Teil sehr entschieden, z. B. Seehausen Ref. These: „Der Unterricht des Gymnasiums soll ein erziehender sein; deshalb ist nicht die formale Bildung im Sinn einer blofsen Geistes-Gymnastik als sein vornehmster Zweck zu bezeichnen.“ — Nordhausen G. Korref. These: „Nur der erziehende Unterricht hat an den höheren Schulen Berechtigung. Sein Zweck wird von der Stoyschen Schule richtig als Bildung des sittlich religiösen Willens angegeben.“ — Aschersleben R.-G. Korref. These: (nach Kern § 14) „Der erziehende Unterricht will nicht eine Totalität des Wissens in irgend einem Fach, sondern lehrt nur das Fundamentale jedes Zweiges und legt ein Hauptgewicht auf Erregung des Interesses.“

5. Konzentration des Unterrichts.

Aus dem Gegensatz des einheitlich erziehenden Unterrichts zu allem, was auf kompilatorische, encyklopädische, nur aggregatmäfsige Aneignung des Lernstoffes, auf Vielwisserei und Vielbeschäftigung gerichtet ist, (Kern § 15), ergiebt sich die Bedeutung, welche der Begriff der Konzentration des Unterrichts in der H.schen Schule erhält, nicht minder aus dem umfassenden Umfang, welcher demselben hier beigelegt wird. Denn „die ganze Macht alles dessen, was Menschen je empfanden, erfuhren und dachten, mufs erziehen, nicht der einzelne“ (Herb. pädag. Vorl.). „Für die Welt im gröfsten Umfang aufwärts und abwärts, in Natur und Menschheit mufs der Blick geöffnet, die Teilnahme erregt werden.“

Der Widerspruch zwischen diesen Forderungen ist nur durch straffste Konzentration des Unterrichts zu lösen, welche das geistige Innere des Zöglings zum Zentrum macht und seine Aufgabe darin setzt, dieses geistige Innere des Zöglings zu einem Ganzen zu gestalten und zu verweben (Kern § 15), aus dem Wissen ein das gesamte Innere des Zöglings beherrschendes, wohl verbundenes und verwebtes Ganzes zu gestalten (ders. § 8). „Das Zentrum bleibt das sittlich-religiöse Leben der Person, die in dem Zögling entstehen soll; dazu mufs alles, was in seiner Seele vorhanden ist oder neu erzeugt wird, in Beziehung treten (Ziller Vorl. S. 161).[1]

a) Der sogenannte „Gesinnungsunterricht“ und die sogen. „Gesinnungsstoffe.“

Die einseitig konsequente Durchführung der Konzentrations-Idee hat bekanntlich zu den sogen. Gesinnungsstoffen und dem Gesinnungs-

1) In Übereinstimmung damit Schrader, Erziehungslehre S. 184: „Die Einheit ruht nicht in den Lehrobjekten, welche freilich auch selbst Produkte und Pro-

unterricht geführt d. h. der Auswahl gewisser Stoffe, welche je einer bestimmten bedeutsamen Kulturstufe des Menschengeschlechts entlehnt sind und deren Folge den Schüler dahin bringen soll, die Hauptwendepunkte der kulturgeschichtlichen Entwicklung des Menschengeschlechts zu durchleben, welche zugleich aber auch den Stoff für die anderen Fächer darbieten, die in Anlehnung an ihn und im Zusammenhang mit ihm behandelt werden.[1] Zu solchen Konzentrations- und Gesinnungsstoffen sind am Leipziger Seminar gemacht und auf 8 Schuljahre verteilt worden folgende:

1. Die Märchen.
2. Robinson.
3. Die Geschichte der Patriarchen (erweiterte Familie).
4. Das Heldenzeitalter, und zwar: a) die Geschichte Mosis und der Richter. b) Thüringische und deutsche Heldensagen.
5. Das Zeitalter des Königtums, und zwar: a) in Israel, b) in Deutschland: Karl der Große, die sächsischen Kaiser Heinrich I., Otto I.
6. a) Das Leben Jesu und einschaltungsweise der Propheten in Israel. — b) Die Kaiserzeit. Barbarossa und die Kreuzzüge.
7. a) Die Apostelgeschichte.
 b) Die Verbreitung des Christentums in Deutschland.
 c) Die Entdeckung Amerikas.
8. Die Reformationsgeschichte; Friedrich II.; Befreiungskriege, Hermann und Dorothea.

Man hat nun mit Recht an dem Namen „Gesinnungsunterricht“ Anstoß genommen, auch gegen die Stufenfolge eingewendet, daß sie keineswegs den gesamten kulturgeschichtlichen Inhalt erschöpfe, und gegen die Auswahl, daß sie willkürlich sei; es muß vor allem zugestanden werden, daß die Anlehnung und Verknüpfung der übrigen Fächer (Rechnen, Geometrie, Naturkunde u. s. w.) mit diesen Konzentrationsstoffen nicht nur gesucht und kaum durchführbar ist, sondern auch dem Wesen der Konzentration widerspricht und geradezu zu einer Diszentration, einem Zerreißen des in den jedesmaligen Einzelfächern einheitlich vorhandenen Bildungsstoffes führen kann;[2] und auch wir lehnen mit Stoy (S. 70) und

duzenten des Menschengeistes sind, sondern in dem zu ergreifenden Subjekte des Schülers.“

1) „Gesinnungs-Unterricht mag er nach seinem Ziele, Unterricht im Menschentum nach seinem Stoffe heißen.“ Willmann Pädag. Vortr. S. 102.

2) Vgl. auch Schrader a. a. O. S. 194. Gegen eine so bedenkliche Verirrung, wie die Verwendung biblischer Stoffe zu den elementarsten Übungen im lat. Unterricht (bei Ziller, Jahrb. f. w. P., Bd. XIII, S. 66 ff.) haben sich mit Recht verschiedene Referate nachdrücklich erklärt.

sämtlichen Referenten, welche dieser Sache gedenken, die Einführung eines solchen Gesinnungsunterrichtes für die höheren Schulen ab;[1] — aber man wird sich durch Voreingenommenheit nicht bestimmen lassen dürfen, diese Einseitigkeit ebenso einseitig ganz beiseite zu schieben. Es liegen wichtige und für unsere höheren Schulen sehr wertvolle Grundgedanken in der Aufstellung von so bedeutsamen Konzentrationsstoffen aus den Höhe- und Wendepunkten der geschichtlichen Entwicklung, und die Geschlossenheit des Gefüges jener mitgeteilten Konzentrationsstoffe kann imponieren, auch wenn man den Bau selbst nicht billigt. Es kommt darauf an, das Wertvolle aus diesem Grundgedanken herauszunehmen, das Wertlose auszuscheiden.[2] „Die durch den Unterricht angeleiteten und begonnenen Studien, alles, was den Knaben beschäftigt hat, mufs auch für die höhere Bildungsstufe des Jünglings und Mannes noch einen Wert haben, sodafs er stets von neuem mit Interesse dazu zurückkehren oder wenigstens in der Erinnerung gern dabei verweilen kann; und mit Rücksicht darauf, dafs das einmal möglich ist, sind die Unterrichtsgegenstände zu wählen und zu behandeln.“ (Ziller, Grundl. S. 282). „Es darf nichts gelernt, memoriert, dargeboten werden, was nur einen augenblicklichen, vorübergehenden Wert hat.“ (Nordhausen, Korref. in Übereinstimmung mit Kern § 29).

Daher in Bezug auf die Auswahl: kein Ragout inhaltsarmer, geistloser Sätze, nach Art der Spiefs, Ostermann, Hennings, der Plötzschen Elementarbücher, der ledernsten aller Bücher, mit welchen das

1) Vgl. das von Stoy a. a. O. citierte Wort Herbarts: „Es wird sich zeigen, dafs die Bemühung, alles auf eine Spitze zu stellen, dem Erzieher ebenso schädlich werden mufs als auf der anderen Seite das Zerreifsen und Zerstückeln desjenigen, was wirklich zusammenhängt, ihm geworden ist.“

Nordhausen, G. Ref. „Über die natürlichen Anknüpfungspunkte hinaus künstliche zu suchen, ist bedenklich und zwar gerade aus dem Fundamentalprinzip der H.'schen Unterrichtslehre heraus, die darin gipfelt, die natürlichen Bedingungen des Interesses zu berücksichtigen, die vorhandene Lernfreudigkeit zu benutzen und zu steigern, aber nicht zu vergewaltigen. Darf man die einzelnen Unterrichtsfächer nicht vor der Zeit trennen, so darf man umgekehrt auch die Fächer, wenn sie sich naturgemäfs trennen, nicht gewaltsam in Beziehung setzen.“ — Halle Latina Ref. „Kern ist uns den speziellen Nachweis für die Ausführbarkeit seiner Forderung (§ 29): es mufs jederzeit in den Mittelpunkt der ganzen durch den Unterricht anzubauenden Gedankenwelt ein Unterrichtsstoff treten, welcher geeignet ist, Träger einer sittlichen Gesinnung zu werden, schuldig geblieben.“

2) Wir weisen die Folgerung des Ref. Quedlinburg ausdrücklich zurück: „Wenn Frick eine straffe Konzentration durchgeführt wissen will, so wird er eben die höheren Schulen durchweg nach Herbartschen Prinzipien umgestaltet wissen wollen.“ (??)

jugendliche Gemüt gemartert werden kann, keine kindischen Anekdoten und Erzählungen, wie in der Mehrzahl der sonstigen franz. und engl. Übungsbücher, sondern gröfsere geschlossene Stoffe, „historische und dichterische Meisterwerke, die in echt klassischer Weise nicht nur für alle Zeiten und Völker, sondern auch für alle Lebensalter ihren Wert bewahren" (Kern § 29); deshalb auch keine Chrestomathien, sondern Autoren, deshalb statt der deutschen Lesebücher möglichst früh deutsche einheitliche Lesestoffe.

Aber auch hier wieder sind höhere und weitere Gesichtspunkte bei der Auswahl nötig, als „dafs diese und jene Schrift ja auch ganz interessant sei;" — wirklich nur von dem Besten das Beste!

Also nicht so greise Stoffe, zu welchen ein Jüngling nie ein inneres Verhältnis gewinnen wird, wie Cicero de senectute, nicht Stoffe aus dem Greisenalter der Völker, wie Lucian, oder aus dem Zeitalter der römischen Kommune, welche unsere Schüler nach den Catilinarischen, Philippischen und anderen Reden besser kennen lernen, als die grofsen Perioden des römischen Heroentums (Livius). Deshalb mag der Curtius mit dem Weltstoff der Thaten des jugendlichen Helden Alexander, der ein Liebling der Jugend ist, nicht so einfach beiseite geschoben werden; deshalb ist etwas an einer Odyssee-, Herodot-, Livius-Stufe (Kern a. a. O. und Willmann, pädagogische Vorträge), und man thut gut, solche Stoffe zu benutzen, wie sie sich z. B. in Archenholz siebenjährigem Krieg für IIIb, Schillers dreifsigjährigem Krieg für IIIa darbieten, wofern man nur versteht, ein geschlossenes Gefüge grofser, bedeutsamer Bilder aus diesen Werken herauszuheben.

Die Wertlosigkeit und Verderblichkeit der gewöhnlichen fremdsprachlichen Elementar- und Übungsbücher à la Spiefs, Ostermann u. s. w. hat Günther in dem Jahrbuch f. w. P. XIII, S. 149 besonders 172 ff. mit so vernichtenden Worten aufgedeckt, dafs man an der Thatsache nicht mehr vorüber kann. Auch hat sich eine gesunde Reaktion dagegen schon eingestellt in den Hilfsbüchern von Perthes, Barth, Cyranka, Meurer und anderen.

Man folge dem Beispiel der Volksschule, welche sich des Robinsonstoffes bemächtigt und nach dem Vorgang der Robinsonfibel Lesebücher aus Robinson für das 3. Schuljahr herstellt.[1]

Aber auch, wo die gehaltvollsten Stoffe vorliegen, regiert oft allzusehr der Zufall und die gedankenlose Willkür des Lehrers; wenn man

1) Es giebt jetzt sogar — in England gefertigte — Tapeten mit Bildern aus den Märchen- und Robinsonstoffen zur Ausstattung von Wohn- und Klassenzimmern.

z. B. in Herodot nicht die Perserkriege nämlich das Ganze derselben im Durchblick, sondern Buch I oder II, in Livius nicht die Königszeit und den II. punischen Krieg im Durchblick, in Vergil nicht vor allem Buch II und IV, sondern weit unbedeutendere Stoffe aussucht, nur damit der Lehrer einmal Abwechslung habe, in der Lektüre des Ovid nicht einen geschlossenen Cyclus von typischen Lebensbildern herzustellen sucht, sondern die Reihenfolge allein maſsgebend sein läſst.[1]

Und nicht genug werden, wie die Einsicht in die Programme der höheren Schulen zeigt, die vorhandenen Konzentrationsstoffe ausgekauft, wenn z. B. die griechische Prosa- und Dichterlektüre derselben Klasse, wenn die Behandlung des Homer oder des Horaz in einer getrennten Prima in zwei verschiedenen Händen liegt, wenn nicht die Berechnung, sondern der Zufall das Neben- und Nacheinander der Lektüre leitet.

Und doch lassen sich vielfach mit leichter Mühe die dankbarsten Kombinationen zu fruchtbarster Konzentration herstellen; z. B. in der Lektüre von Xenophons Anabasis, Curtius Alexanderzug, der Apostel-Geschichte mit den Reisen des Paulus auf demselben Schauplatz, welchen in derselben Klasse auch die Geschichte in den Kreuzzügen zur Anschauung bringt, zu gleichzeitigem Pensum von III; — Griechische Geschichte und Lektüre der groſsartigsten Ereignisse derselben im Herodot und in Xenophons Hellenicis, ebenso römische Geschichte und Lektüre des Livius in II; — endlich in I durch Kombination inhaltlich verwandter Stoffe im Nacheinander (drei Semester), die drei Ereignisse der athenischen Geschichte, durch welche der Sturz Athens verursacht wurde: die sicilische Expedition, der Tod des Sokrates und der Untergang der hellenischen Freiheit (Lektüre des Thucydides, der Apologie und der olynthischen oder philippischen Reden des Demosthenes zugleich als Muster der drei Stilgattungen, der historischen, rhetorischen und philosophischen Prosa;[2] oder auch durch ein beziehungsreiches Nebeneinander, z. B. Lektüre von Tacitus Annalen (Genesis und Anfang des kaiserlichen Regiments) und von Horaz c. Lib. IV. (Verherrlichung der neuen Dynastie).

1) Wenn die Erläuterungen zu den neuen Lehrplänen ausdrücklich vorschreiben müssen: „Die sonst üblichen Deklamationen willkürlich von den einzelnen Schülern gewählter Gedichte sind aufzugeben", so wird die Herrschaft der Willkür und des Zufalls offiziell konstatiert.

2) Vergl. die geistvolle und anziehende Entlassungsrede von Herbst (in Weidners Beiträgen zu lateinischen Stilübungen. 1865 S. 82 ff.). Wie seltsam aber der Eingang der Rede: „War es Zufall oder mehr als das — denn ich selbst dachte bei der Wahl nicht an diesen Plan, — daſs ihr . . . diese Ereignisse genau und lebendig aus den Quellen kennen lerntet." — Darf das Zufall bleiben? Muſs der Lehrer nicht planmäſsig dabei zu Werke gehen?

Auf dieser letzten Stufe läfst sich die fruchtbarste Konzentration erreichen, wenn der deutsche und griechische Unterricht in einer Hand so liegt, dafs die Schüler auch bei geteilter Prima von demselben Lehrer durch beide Cöten hindurchgeführt werden. Es mufs dann der zweijährige Unterricht in der Prima als ein zusammengehöriges Ganze aufgefafst werden, die gesamte griechische Prosa- und Dichter-Lektüre der Prima einen geschlossenen Kreis für sich bilden, und ebenso auch die Pensa des deutschen Unterrichts; diese Kreise hinwiederum müssen so gewählt sein, dafs sie aufeinander bezogen sowohl innerhalb desselben Semesters, als auch innerhalb der Jahreskurse und schliefslich des Bienniums eine Einheit darstellen, deren Glieder so in wechselseitiger Beziehung zu einander stehen, dafs auch die verschiedenen Schüler-Generationen von den durch ihren Eintritt bedingten verschiedenen Ausgangspunkten aus den Eindruck eines Ganzen erhalten. Indem wir sodann mit dem deutschen Unterricht zwar nicht eine philosophische Propädeutik verbinden, wohl aber die eingehende Besprechung und Durcharbeitung einer geschlossenen Anzahl grofser Grundbegriffe (ausgeführter Definitionen), welche das Verständnis der sonstigen Unterrichtsgegenstände teils vorbereitend, teils begleitend, teils nachfolgend vertiefen sollen, — so haben wir innerhalb dieser beiden Disziplinen eine Art von philosophischem Abschlufs und philosophischer Spitze geschaffen, die nach Pforte Ref. und Korref. die Konsequenz der Forderungen H.'s im Gymnasial-Unterricht sein würde. Vgl. auch Ziller Vorl. S. 134, dessen Wünsche indessen zu weit gehen.

Die umstehende Tabelle wird das Gesagte deutlicher machen.

Sie zeigt, dafs aufser dem Begriff des Schönen und der Kunst zwei Kardinal-Begriffe sich durch alle Arbeit hindurchziehen: Der Ehre und des Tragischen, deren Verständnis wie dasjenige des Wesens der Sitte und der Bildung auf die Vertiefung des Begriffes der Persönlichkeit zurückgeht, dem bedeutsamsten für die gesamte Arbeit des erziehenden Unterrichts. Wie zahlreich oder besser zahllos dann aber die verbindenden Fäden hinüber und herüber weisen, von einem Gegenstande zu dem anderen und aus einem Semester in das andere, dessen wird allein der im Unterricht stehende Lehrer inne; z. B. die Geistesverwandtschaft zwischen Thuc. III, 82, 83; Demosth. Philipp. I und III, Plato Apologie (in allen die Brüchigkeit und Zersetzung des hellenischen Lebens, *στάσις*); — die Verwandtschaft des Themas in Götz v. Berlich. und im sophokl. Ajas, (durch eigene Schuld vernichtete Heldenehre); — Wesen der Sitte und die Bestattungssitten in Il. 23 u. 24, Soph. Ajas, Thucyd. II, 34, Platos Phädon u. s. w. u. s. w.; — selbst zwischen scheinbar so heterogenen Gegenständen wie Schillers Wallenstein und

	Deutsch.			Griechisch.	
Prima.	I. Ausgeführte Definitionen.	II. Litterargeschichtliche Betrachtungen.	III. Betrachtung hervorragender Kunstwerke.	IV. Dichter-Lektüre.	V. Prosa-Lektüre.
I. Sem. Sommer	Begriff: 1. des Schönen, der Kunst, bes. d. Dichtkunst, 2. der Geschichtschreibung,	Übersicht über die Entwicklung der deutschen Litteratur von Luther bis Klopstock einschliefslich. (Die Gattungen der Dichtkunst: histor. Lied, weltl. Volkslied, geistl. Volkslied [Kirchenlied], Tierepos, Epos. — Anschlufs an I, 1).	1. Der sogen. Jupiter von Otricoli, Il. I, 528 ff., 2. die Ludovisische Juno, 3. die rondaninische Meduse, Il. II, 447, V, 738, XV, 308. 4. der sogen. Germanicus (Hermes als Redner, Il. III, 216.[1])	Ilias, I—VI. (Ehre des Achill; vgl. I, 352 ff., 505 ff., — Motiv zum Soph. Ajas in I. 189 ff.).	Thucydides: 1. eine gröfsere historische Partie, vorzugsweise: die sicil. Expedition; aufserdem 2. die Leichenrede des P. und als Gegenstück III, 82, 83); endlich 3. als Rahmen für das Ganze: I, c. 1, 21, 22. Selbstzeugnisse des Thucydides über seine Auffassung von der Geschichtschreibung.
II. Sem. Winter.	1. der Ehre, 2. der Beredsamkeit (unter Zurückbeziehung auf Cicero de oratore);	Lessing. Bes. eingehend: Laokoon — Minna von B. (relative und absolute Ehre) — Em. Galotti (B. des Tragischen).	Laokoon (auch als Erscheinung des Tragischen).	1. Ilias, VII—XII. 2. Soph. Ajas (B. der durch tragische Schuld vernichteten Heldenehre).	Demosthenes, Philipp. I u. III (Ehrbegriff; Ehre des Staates und der Nation).
III. Sem. Sommer.	1. das Wesen der Sitte, 2. das Wesen der Bildung,	Goethe. Bes. eingehend: Goetz von B. (B. der durch trag. Schuld vernichteten Heldenehre). Vgl. Soph. Ajas. — Egmont. Iphigenie. (B. d. Tragischen.)	1. Apollo von Belvedere, Il. XV, 318 ff. 2. Menelaus- und Patroklus-Gruppe, Il. XVII.	Ilias, XIII—XVIII. (Erscheinung des Tragischen im Geschick des Patroklus).	Plato Apologie und Kriton (Geistes-Verwandtschaft mit Thucydides, III, 82, 83 und Demosthenes, Philipp).
IV. Sem. Winter.	1. d. Tragischen, 2. der Seele (abgeleitet aus den Erörterungen bei der Lektüre des Phädon).	Schiller. Bes. eingehend: Wallenstein (B. des Tragischen, Geistes-Verwandtschaft Wallensteins und Egmonts; — der Ehrbegriff in Buttler).	Abteikirche zu Laach (nach dem Bilde in der Sammlung von Luchs). (Bildung der Anschauung).	Ilias, XIX—XXIV. (Erscheinung des Tragischen im Geschick des Hektor). Soph. Antigone (Kanon des Tragischen).	Plato, Phädon.

1) Vgl. Friedrich, Bausteine zur griech.-röm. Plastik, I, S. 413.

der Laokoongruppe (cf. Henke, die Gruppe des Laokoon, Leipzig 1862 S. 63 ff.).

In einem Semester wäre auch ein Beispiel straffster Konzentration um einen Mittelpunkt (des Ehrbegriffs) gegeben: Definition desselben; Lektüre der Minna von Barnhelm (überspannter Ehrbegriff), des sophokl. Ajas (vernichtete Heldenehre), und des Demosthenes (Staatsehre), — und in solcher Weise halten wir den Grundgedanken in der Aufstellung von sogenannten Gesinnungsstoffen noch jetzt für fruchtbar und auch an den höheren Schulen verwendbar.[1]

b) Statik des Unterrichts.

Indem wir uns also, gebunden vor allem auch an die gegebenen Verhältnisse, einerseits mit Stoy, S. 67 ff. einverstanden erklären, der an Stelle des Begriffes eines Gesinnungsunterrichtes denjenigen der Statik des Unterrichts setzt, einer ordinata varietas lectionum, welche die Frage nach dem Gewicht jeder einzelnen Unterrichts-Disziplin und nach der Herstellung des Gleichgewichts unter allen zu beantworten hat, gehen wir in der auch von ihm mit allem Nachdruck betonten Forderung einer möglichst straffen und intensiven Konzentration noch etwas weiter; wir wünschen innerhalb der verschiedenen Gruppen der gegebenen Unterrichtsstoffe und innerhalb der einzelnen oder zusammengehörigen Klassenstufen Aufsuchung und Aufstellung von gewissen Zentren und würden es für eine der wichtigsten und fruchtbarsten Aufgaben halten, wenn darauf hin und unter dem Gesichtspunkte solcher Konzentration die Lehrpläne der gegebenen Disziplinen gesichtet und revidiert würden.

Am wenigsten aber möchten wir, weil von einigen Seiten schiefe und unklare Vorstellungen mit dem Begriff der Konzentration verbunden worden sind, mit Schrader, Erziehungslehre, S. 194, dafür sein, „diesen Ausdruck ganz aufser Gebrauch zu setzen;“ vielmehr halten wir es für sehr wichtig, die Konzentration auf allen Einzelstufen, wie im Gesamtsystem der Unterrichtsfolge, in allen Einzeldisziplinen, wie in ihrem Gesamtorganismus der Lehrerwelt auf das nachdrücklichste einzuschärfen.“[2]

1) „Man mufs die Schüler beständig aus einer Scienz in die andere hinübersehen lassen.“ Lessing, Über die Fabel V. „Die Pädagogik mufs die Fugen kennen, in denen sich das menschliche Wissen berührt.“ Willmann, pädag. Vortr. S. 101.

2) „Einen tüchtigen Stoff nehmen, aus ihm die gröfste Kraftentwicklung gewinnen und aus Klugheit und Dankbarkeit diesen Stoff hartnäckig festhalten: das ist das richtige didaktische Prinzip. Befolgt man es einmal versuchsweise, so findet man, dafs es nicht allein dem Denken selbst eine gröfsere Konsistenz und Sicherheit giebt, sondern auch den Charakter merklich stählt.“ (Hollenberg.) Wie nötig diese Mah-

Der Mangel und das Bedürfnis einer straffen Konzentration auf den gegenwärtigen höheren Schulen wird von vielen Referaten eingestanden. „Obgleich das Gymnasium allen anderen Erziehungsanstalten gegenüber dadurch sehr im Vorteile ist, dafs es im Altertum einen Stoff als Mittelpunkt des Gesinnungsunterrichts besitzt, der durch die Einfachheit aller Verhältnisse, das Ursprüngliche der Gesellschaft und der Staatsform und die Formvollendung seiner Kunstwerke in dem einen typisch, in dem anderen geradezu mustergültig für alle Zeiten ist und wie kein anderer zur Erweckung eines vielseitigen Interesses sich eignet, und obgleich das Gymnasium in seinen oberen Klassen durch die Behandlung der griechischen Geschichte in Untersekunda, der römischen in Obersekunda und die abschliefsende innere Verknüpfung der Gegenwart mit dem klassischen Altertum in der Prima zugleich eine Konzentration des Gesinnungsstoffes ermöglicht, wie sie schöner nicht gedacht werden kann, so geht dieser bedeutende Vorteil doch für das Gesamtresultat leider dadurch verloren, dafs der propädeutische Unterricht der vorausgehenden Stufen durch das bunte Vielerlei, durch den Mangel an Konzentration und innerer Verknüpfung der Unterrichtsfächer nicht die notwendige Einheit der wissenschaftlichen und sittlichen Grundlage schafft.“ (Mühlhausen Ref.)

Höchstens der deutsche Aufsatz, wenn es gerade so passe, und mehr zufällig als planmäfsig, übernehme ganz vereinzelt die vermittelnde Arbeit der Konzentration. (Mühlhausen Ref.) Einen höchst beachtenswerten Versuch der Durchführung einer straffen Konzentration durch Verknüpfung verwandter naturwissenschaftlicher Disziplinen, der Geographie und der Physik mit dem übrigen naturwissenschaftlichen Unterricht, — und des geogr.-naturwissenschaftl. Unterrichts mit dem Unterricht im Deutschen, in der Geschichte, Mathematik und im Zeichnen giebt W. Zopf in der Zeitschrift f. G. W. 1881 S. 417 ff., 1882 S. 273 ff., 1883 S. 92 ff. In dem letzten dieser Aufsätze ist seine Forderung — und er zeigt, wie sie praktisch ohne Schwierigkeit innerhalb der gegebenen Verhältnisse erfüllt werden kann, — „dafs auch der Zusammenhang zwischen dem geographisch-naturwissenschaftl. Unterricht und allen erst in entfernterem Grade mit ihm verwandten Schuldisziplinen in weit fühlbarerer Art, als das bisher gewöhnlich der Fall war, im Schulleben hervorzutreten habe.“ Er versteht das im besonderen dahin, „dafs die Lehrpläne für diese Fächer d. i. für Natur- und Erdkunde, für Deutsch, Geschichte, Mathematik und Zeichnen sich so gestalten, dafs nicht blofs jeder für sich bei möglichster Stoffbeschränkung

nung ist, kann die neueste Speisekarte griechischer Lektüre für die reorganisierte I und II zeigen, welche in Jahns Jahrb. f. Pädag., 1883, S. 7, mitgeteilt wird.

ein einfaches, aber festes, in seiner Entwicklung wohlgegliedertes und methodisch geordnetes Ganze darstelle, sondern dafs dieselben aufserdem noch ein harmonisches Ineinandergreifen der einzelnen Klassenpensa aller der aufgezählten Disziplinen sowohl bezüglich des Stoffes wie der methodischen Behandlung desselben deutlich erkennen lassen."

Von dahingehenden Einzelvorschlägen erwähnen wir diejenigen des Ref. Halle, Latina, die Zoologie auf den untersten Stufen der Quarta als Tiergeographie zu behandeln. — Stendal Kfz. stellt die These: „Es ist wünschenswert, dafs dieselben (H.-Z.-St.'schen Grundsätze), wie sie in ihrer Anwendung auf die höheren Schulen in Kerns Grundrifs der Pädagogik ihren allgemeinen und fafslichen Ausdruck gefunden haben, von berufener Hand durch Ausführung von speziellen Lehrproben und Lehrplänen illustriert, dem allgemeinen Verständnis näher gebracht und so für die Praxis nutzbar gemacht werden."

Wir können über anderes diese Punkte Betreffendes auf das Referat des I. Themas S. 10 ff. verweisen und übergehen gemäfs unserer Abgrenzung des Themas die von vielen Referaten ausführlich erörterte Frage nach dem „statischen" Verhältnis der historischen zu den naturwissenschaftlichen Disziplinen, der alten Sprachen zu den übrigen Lehrgegenständen u. s. w.; wir bemerken nur, dafs die hier und da von Herbart[1] und nach ihm auch von Ziller versuchte Zurückstellung der alten Sprachen im Gymnasialunterricht von den anderen Pädagogen dieser Schule nicht befürwortet wird (vgl. Stoy S. 309; Kern § 21, Willmann, Pädag. Vorträge S. 103); dafs aber Kern § 18 ff. mit Recht der geschichtlichen Seite des Unterrichts das Übergewicht zuspricht; denn wenn auch an sich durchaus geeignet den Zweck des erziehenden Unterrichts zu fördern, sollen die Sprachen doch offenbar in erster Linie[2] die Jugend „als Mittel der Darstellung dessen interessieren, was sie ausdrücken" und sie werden in erster Stelle der Erkenntnis des geschichtlichen Lebens dienen. „Denn die Erziehung arbeitet mit den Kräften der Geschichte, insofern sie den werdenden Menschen historisch macht, ihn mit raschem Schwunge auf die Höhe der Gegenwart heraufhebt und in gewissem Betracht das Individuum in den kurzen Jahren der jugendlichen Empfänglichkeit die Bahn durchlaufen läfst, welche das Menschengeschlecht im Laufe von Jahrtausenden unter Mühsal und Kampf durchschritten hat" (Willmann, Didaktik S. 72). Nur auf drei Punkte wollen wir in aller Kürze hindeuten:

1) Nicht immer; vgl. die Äufserung Herbarts: „Die alten Sprachen sind festzuhalten; thäte dies keine andere Nation, so müfste es die deutsche für sich und die anderen thun".

2) Herbart I, 410 sagt: „nur".

1) Zur Frage der Konzentration gehört die Gestaltung der Stundenpläne. „Nicht blofs Ziller und Stoy, sondern auch Herbart selbst spricht sich mit grofser Bitterkeit über die gedanken- und systemlose Anordnung der Unterrichtsstunden und Unterrichtsfächer in den herrschenden Lehrplänen aus, die meist nur nach dem Prinzip „variatio delectat" entworfen schienen. Die Lehrpläne müssen als „Veranstaltungen der Gelegenheiten für den erziehenden Unterricht" Organismen sein, nicht Aggregate. Wenn in einer Klasse in wenigen Stunden hintereinander die heterogensten Dinge, wie beispielsweise Lektüre des Cäsar, Geschichte der Neuzeit, Ovid, Mineralogie, griechische Grammatik, getrieben werden (vgl. päd. Vorles. § 133), so könne unmöglich das Interesse der Schüler rege erhalten werden; es sei das aber auch geradezu eine Versündigung gegen die einfachsten Gesetze und Forderungen der Psychologie, welche lehre, dafs die durch andere gehemmten Vorstellungen unbewusst werden, und nur durch fortgesetzte Anknüpfung, durch Reihen- und Gruppenbildung von Vorstellungen sich wirkliches Interesse und ein bleibender, wirksamer Gedankenkreis erzielen lasse." (Rofsleben Ref.) Eine völlige Beseitigung dieses Übelstandes ist unmöglich, aber eine Verminderung durchaus notwendig. Dafs die Stundenpläne oft ganz mechanisch entworfen und selten organisch gestaltet werden, ist Thatsache. Es mufs aber auch dem Lehrer, wie mit Recht einzelne Referate verlangen, die Freiheit gegeben sein, und ausgiebig von ihr Gebrauch gemacht werden, dafs innerhalb der Stunden, welche in derselben Hand liegen, unter Berechnung des den einzelnen Gegenständen zugeteilten Gewichts Verschiebungen eintreten, also z. B. einmal die deutsche Stunde zu intensiver Förderung der griechischen Lektüre und umgekehrt verwendet werde, auch das Nebeneinander von verschiedenen Autoren derselben Sprache, so oft als nur irgend möglich in ein Nacheinander verwandelt werden.

2) Die rechte Konzentration verlangt in dem Unterricht der untersten Klassen VI und V den Anschlufs an die Behandlung in der Vorschule (Halle St. G. Ref.) oder in der Volkschule überhaupt. „Die Lehrer sind das den Kindern schuldig, denen ein so plötzliches Abbrechen vieler bis dahin bearbeiteter Vorstellungskomplexe und ein in ganz anderer Weise versuchter Aufbau auf nicht sicheren Grundlagen entschieden nachteilig sein mufs." (Wernigerode Ref.) „Es ist auch an sich zu bedauern, dafs in diesen Klassen die 9 Lat. und 4 Franz. Stunden mit ihrem wenig gehaltreichen Lektürestoff im Verein mit den Stunden des Rechen- und Schreibunterrichts den in der Religionsstunde, im Deutschen, in der Geographie und nun auch in der Geschichte gebotenen Gesinnungsstoff in den Hintergrund drängen," (Pforte Korref.) und dafs die rechte Konzentration

gerade da am schwierigsten ist, wo sie am nötigsten sein würde. Aber dieser Mangel wird am fühlbarsten doch gerade durch den schroffen Gegensatz zu der straffen Konzentration in der Elementarschule, aus welcher die Schüler herkommen. Eine Abhilfe liegt darin, daſs man nicht die jüngsten, unerfahrensten Kandidaten mit dem Unterricht in der VI und V betraut, sondern möglichst oft seminaristisch gebildete und im Volksschulunterricht bewährte Kräfte.

3) Vor allem gehört zur wirksamen Durchführung einer Konzentration eine gewisse Gemeinsamkeit des pädagogischen Standpunktes der Lehrer durch das Studium der pädagogischen Theorie. (Seehausen Ref.)

Die Aneignung des Wertvollen aus H.-Z.-St.'schen didaktischen Grundsätzen würde einer solchen Annäherung der verschiedenen Lehrer nur förderlich sein können.

Aber die Haupt-Arbeit der Konzentration ist eine innere und fällt in die eigentliche Arbeit des Unterrichts. Hier zeigen sich besondere Eigentümlichkeiten der H.-Z.-St.'schen didaktischen Grundsätze. Sie ausführlich und im einzelnen an dieser Stelle darzulegen, ist unmöglich; die Quintessenz ist in der Darstellung Kerns mitgeteilt, auf den verwiesen werden kann, und nur an die Quintessenz dieser Quintessenz kann andeutungsweise in einigen Sätzen erinnert werden:

6. Gliederung (Artikulation) des Unterrichts. Methodische Einheiten.

„Der Unterrichtsstoff muſs vielgegliedert sein; ihn in fortlaufender Reihe abzuhandeln, wäre gänzlich unpädagogisch; er ist nach Bedürfnis in kleinere Abschnitte zu zerfällen, etwa für eine, oder zwei, drei Lehrstunden.“ (Willmann, pädagog. Vortrag S. 81).

„In jedem einzelnen Fach muſs der Stoff sorgfältig geordnet und nach Einheiten geteilt werden; er darf nicht massenweise und encyklopädisch zusammenkommen.“ (Ziller, Vorl. S. 280, und Index.)

„Es ist nötig, daſs das dem Schüler gebotene Material ihn nicht erdrücke, auch nicht ihm nur als ein Tropfen in einem ungeheuren Meere erscheine; es muſs stets in abgerundeter Form geboten“ (Nordhausen G.) „und einzeln zugezählt werden.“ (Ratich). Es müssen dann aber auch die einzelnen Abschnitte des Stundenpensums vor dem Übergang zu dem folgenden von den Schülern durch Zusammenfassung reproduziert werden.

Solche Einheiten bieten sich von selbst dar, z. B. eine gröſsere oder kleinere Dichtung; die Aristie eines Helden in der Ilias; ein geschichtliches Einzelbild in dem Historiker, u. s. w. u. s. w.; vergleiche das Beispiel unserer Präparation auf eine Muster-Lektion aus der deutschen Sagengeschichte in Sexta in der Zeitschrift f. G. W. 1883 S. 193 ff. s. Abhandl. Bd. II.

Die Forderung ist selbstverständlich, wird aber durchaus nicht immer in der Praxis beobachtet, am wenigsten da, wo sie am nötigsten ist, im Geschichtsunterricht. Allenfalls die Perserkriege, der 2. punische und der 30jährige Krieg werden gegliedert, die übrigen selten.

Beispiel einer Gliederung:

Der spanische Krieg als Einheit in der gröfseren Einheit des 2. punischen Krieges:

I. Krieg der beiden Scipionen. 218—212.

a) Der spanische Krieg in engerem Sinne. Vordringen der Römer bis zum Ebro; das Ebroland als Operationsbasis gewonnen.

b) Der spanisch-karthagische Krieg. Vordringen der Römer bis zur Südküste, Anlage von Tarraco und Sagunt.

c) Rückläufige Bewegung bis zum Fall der Scipionen 212.

II. Krieg des P. C. Scipio jun. 211—206, Vordringen desselben

a) bis zur Schlacht bei Baecula 208 (Hasdrubal nach Italien).

b) bis zur Vollendung der Unterwerfung Spaniens 206.

Man vergleiche damit das Hilfsbuch von Herbst, oder vollends das von Pütz, oder den Mangel jeder Gliederung in den verbreiteten Geschichtstabellen von Peter. Sind die Einheiten eingereihte Glieder einer gröfseren Einheit und stellen die Gruppen derselben einen gröfseren Komplex dar, so führt das zu dem Begriff systematischer Anordnung (System).

7. Die sogenannten Formalstufen.

I. Vorbereitung.

a. Bezeichnung des Ziels.

Das System wird vollständig erst deutlich werden und zur didaktischen Verwendung kommen, wenn eine Übersicht über den Stoff in gröfserem Umfange gewonnen worden ist, also auf der letzten Stufe des Unterrichts (s. unten), aber schon im Beginn der unterrichtlichen Arbeit wird es durch vorbereitende Andeutungen angekündigt werden können, und es wird das eine von den Aufgaben der Bezeichnung des Zieles sein, welches die H.'sche Schule an die Spitze der vorbereitenden Arbeit gestellt wissen will. — „Es genügt nicht, dafs man Schritte zu einem Ziele thue, jeder Schritt mufs selbst ein Ziel sein.“ (Goethe bei Willmann, pädag. Vortr. S. 5). „Die Kraft jedes thätigen Menschen erstarkt durch die Erreichung von nicht zu weit gesteckten Zielen.“ (Naumburg Ref.) Deshalb empfiehlt Ziller am Anfang jeder Lehrstunde der Klasse ein Ziel zu stecken. Dasselbe soll ebenso an die voraufgehende Gedankenwelt anknüpfen, wie die Erwartung und das Interesse für das Neue erregen,

„ganz konkret und faſslich aufgestellt sein und darf über den Gesichts- und Strebungskreis des Schülers ebensowenig, wie über seinen Sprachkreis hinausliegen; von einem solchen Ziel muſs die einzelne Lehrstunde ausgehen; ja sie muſs in einer Reihenfolge untergeordneter für die einzelnen Abschnitte deutlich erkennbarer Ziele fortschreiten, nach denen ein gröſseres Ganze des Unterrichtsstoffes zerlegt ist. (Ziller, Vorl. S. 140. 215, und für den mathematischen Unterricht, der darin vorbildlich ist, Stoy S. 76).

Woher die Erfahrung, daſs gerade die ersten Fragen in den Lehrstunden so häufig von den Schülern verfehlt werden? weil die noch mangelnde Sammlung der Schüler nicht durch um so zielbewuſstere Arbeit des Lehrers hergestellt wird.

Ref. hat die Schüler gewöhnt zu Beginn jeder Iliaslektion die Frage zu beantworten: in dem Zusammenhange welcher Einheit befinden wir uns unter dem Gesichtspunkt der Themen a) von den Schlachten, b) von der μῆνις? — Antwort zu Il. 7, 244: a) in der von 2 Zweikämpfen eingefaſsten ersten Schlacht und zwar am Ende derselben; hier wiederum im Zweikampf des Hektor und Ajas und zwar auf der Höhe desselben. Welches wird der Ausgang sein? (Ziel) — b) in der Darstellung der Wirkung der μῆνις (Buch II—IX). Aber wir erwarten die Durchführung dieses Themas erst, dem die bisherigen Episoden von den Siegen des Menelaos (III), des Diomedes (V und VI), des Ajas (VII) nicht entsprechen. Hinweisung auf den Ausgang von VII und das Ergebnis: Graben und Mauerbau, d. h. Not der Achäer in Folge der Abwesenheit des grollenden Achilles. — Die Frucht solcher Arbeit ist müheloses Heimischwerden im ganzen System der Ilias und Freude der Schüler an dem Besitz. — Woher kommt es, daſs den Abiturienten die Erinnerung an den Inhalt der Odyssee häufig so ganz entschwunden ist?

b. Orientierende Vorbesprechung. Vorblick (Analyse).

Die zweite Stufe der vorbereitenden Arbeit ist die im stetigen Zusammenhang mit „dem Ziel“ zu gebende orientierende Vorbesprechung. (Vorblick, Analyse). Es geschieht auch hier zunächst durch Reproduzieren und Korrigieren schon bekannter Vorstellungen; und der Zweck ist Weckung und Ergänzung des noch rohen Vorstellungsmaterials. Die Vorbesprechung (Analyse) geht von dem Gegenstande des Zieles aus; es handelt sich um eine Vergleichung des neu zu erwartenden Gegenstandes mit seinen älteren Gedankenmassen. „Immer muſs sich die Behandlung des Älteren von der Behandlung des Neuen scharf unterscheiden Dem Erwachsenen, dem Gebildeten kann es wohl überlassen bleiben, seine Vorstellungsmassen in das rechte Verhältnis zum Neuen, das sich ihm dar-

bietet, zu setzen. Aber unser Zögling soll dieser Selbständigkeit erst entgegengeführt werden, bei ihm bedarf es noch einer besonderen Fürsorge, bei ihm bedarf es noch einer besonderen Garantie, dafs die rechte Verfassung des Geistes erreicht ist, wenn das Neue auftritt. Und das leistet die Analyse." (Ziller, Vorl. S. 224).

„Da die Vorbesprechungen wesentlich schon vorhandenen Wissensstoff, stamme er nun aus eigener Erfahrung oder früherem Lernen, behandeln, also die Gedanken nur herauslösen und -sondern, so heifsen sie analytische Vorbesprechungen, Analysen." (Willmann, pädag. Vorl. S. 88 u. das. S. 84 ff. instruktive Beispiele ihrer Anwendung in Einzelfällen und in Bezug auf die Lehrfächer; vergl. dess. d. Odyssee im erz. Unterricht S. 151 ff., der elementare Geschichtsunterricht S. 42 ff.)

Andere Beispiele: des Ref. Muster-Präparation a. a. O. 201 ff. — Die Bedeutung dieses didaktischen Momentes in den Perthesschen Reform-Vorschlägen ist bekannt. Eine regelmäfsige und sorgfältige Anwendung desselben auf die Extemporalien, dafs sie aufs genaueste vorbereitet sein müssen, würde der weitverbreiteten „Extemporale-Not" ein Ende machen; es gilt, durch gehörige Vorbereitung und vorbereitende Besprechung auch den schwächeren Schülern eine genügende Leistung möglich zu machen, „den Fehlern vorzubeugen; denn es ist nach Herbart weit wertvoller, wenn der Zögling eine Zeile fehlerlos, als wenn er viele Seiten fehlerhaft liefert." (Sangerhausen Ref.) — Ebenso sind, wie es in guten Volksschulen längst geschieht, die Aufsätze inhaltlich überall, aber auch der Form und dem Ausdruck nach bis IIb einschliefslich vorzubereiten. Vgl. Joh. Becker im Progr. v. Schlawe 1882 S. 23 ff., dessen sehr praktische Vorschläge und Übungen von Seiler, Jahrb. f. Ph. u. P. 1882 S. 653 als „völlig neue" bezeichnet werden. Dürften sie völlig neu sein? — Ref. bereitet die Betrachtung der deutschen klassischen Dramen in I. durch gemeinsame vorläufige Beantwortung von 4 Fragen vor: 1) zu welcher Gattung gehört das betr. Drama? d. h. zu den historischen oder psychologischen Dramen? 2) welches ist die Handlung und Gegenhandlung, Spiel und Gegenspiel? welches sind die Agonisten und Antagonisten? 3) welches sind die Themen der Dichtung. — Auf diese Vorbereitung folgt 4) die eingehende Betrachtung der Durchführung dieser Themen und schliefslich 5) die zusammenfassende Beantwortung der Frage nach dem tragischen Gehalt.[1]

1) Vergl. des Verfassers Wegweiser durch die klassischen Schuldramen. Bd. I (Lessing; Goethe). 2. Aufl.; Bd. II (Schiller). Gera 1892.

Die Forderung einer solchen Vorbereitung hat in den Ref. zahlreiche Zustimmung gefunden, am entschiedensten Seehausen Ref. u. Kfz.: „Eine analysierende Vorbereitung des neuen Lehrstoffes darf in keiner Lehrstunde versäumt werden.“

Aber auch die zahlreichen Forderungen propädeutischer Kurse, d. h. einer „orientierenden Vorbereitung“ auf die künftig eintretenden Unterrichtsstoffe gehören hierher. So fordern viele Referate in Übereinstimmung mit den Bestimmungen vom 31. März 1882 einen propädeutischen Unterricht für die Geometrie auf Real-Gymnasien (Halle R. G. Ref. VI) für die Geometrie und die Physik.“ Die Physik ist als die Kunde von den Dingen um uns her um ihrer Bedeutung willen bereits in III. anzufangen. Es sind für diese Propädeutik ausgewählte Kapitel aus dem Gesamtgebiet der Physik vorzunehmen, namentlich unter besonderer Berücksichtigung des Technologischen diejenigen Erscheinungen, welche in das allgemeine Bewufstsein des alltäglichen Lebens übergegangen sind“ (Halle, Latina Ref.), also etwa nach Art der in den gehobenen Volksschulen getriebenen sogen. „Naturlehre“.

II. Synthese.

Auf die analytische Vorbereitung folgt die eigentliche Behandlung des neuen Gegenstandes, die Synthese. Es handelt sich um den Anblick des und den Einblick in das Objekt, welches wie ein Natur-Objekt zu klarer Anschauung, und zu klarem Verständnis gebracht werden mufs, so dafs der Schüler schliefslich die geistige Herrschaft über dasselbe gewinnt. Der Zweck der Synthese ist die Erzeugung von neuen Anschauungen äufseren und inneren, sinnlichen und intellektuellen (Pfisterer, pädag. Psychologie S. 229 ff.), und von neuen Vorstellungen. Das Mittel dazu ist: sachgemäfse, begrenzte, nach Einheiten gegliederte, durchsichtige, lebendige (d. h. zum Mitdurchleben des Schülers geeignete), auch in die Tiefe des ethischen Gehaltes einführende, im Wechsel von Fortschreiten und Ruhe sich bewegende, den geistigen Zuwachs von Zeit zu Zeit zusammenfassende Darstellung des Objekts.[1]

a. Apperzeption.

Im besonderen vollzieht sich diese Arbeit durch Verwertung folgender Punkte: 1. der Apperzeption und Vorstellungs-(Ideeen-)Assoziation. Vergl. die Definition von Lotze, Mediz. Psychologie S. 504: „Die Sprache unterscheidet mit Recht von der einfachen Perzeption jene Apperzeption, durch welche wir gewisse Eindrücke in den verständlichen Zusammenhang unseres empirischen Ich aufnehmen und ihre Verwandtschaft zu

1) Wie diese Forderungen zum gröfsten Teile schon auf Pestalozzi zurückgeführt werden können, zeigt sehr belehrend K. Just, J. f. w. P., 1882, S. 1 ff.

früheren Erlebnissen und ihren Wert für die Weiterentwicklung unserer Persönlichkeit fühlen und für spätere Erinnerung aufbewahren"; von Lazarus, Leben der Seele II, S. 29: „Unter Perzeption versteht man die Auffassung eines Bildes, welches der Seele durch die Sinne dargeboten wird; unter Apperzeption aber hat man zu verstehen die Aufnahme einer von aufsen gegebenen Anschauung in die Reihe der bereits vorhandenen und in der Seele befindlichen ähnlichen Vorstellungen." Von Kern § 9: „Die Verschmelzung zweier Vorstellungsmassen nach vorausgegangener Umformung der einen durch die andere nennen wir Apperzeption." Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie 2. Aufl. II, S. 206: „Perzeption bezeichnet den Eintritt einer Vorstellung in das Blickfeld, Apperzeption den Eintritt einer Vorstellung in den Blickpunkt des Bewufstseins." Weitere Ausführungen bei Pfisterer S. 94 ff.; vgl. auch das Referat des I. Themas S. 10.

Mag man nun mit Herbart, Beneke u. a. einer strengeren Auffassung von den Gesetzen der Vorstellungs-Verbindungen sich zuneigen oder mit J. H. Fichte, Lotze, Ulrici u. a. einer freieren, d. h. mag man der spontanen Thätigkeit der Seele bei dem Prozefs der Apperzeption eine geringere oder gröfsere Macht zugestehen[1], immer kommt es darauf an, zielbewufst mit dem in der Seele des Schülers ruhenden Vorstellungsmaterial zu operieren, alles, was nur irgend die Aufnahme oder die Weiterwirkung, kurz die Regsamkeit der Verdichtung der Vorstellungsreihen hindern könnte, fernzuhalten, — anderseits alle nur denkbaren Veranstaltungen zu treffen, damit durch Einheit in den Grundlagen, Anschlufs des Verwandten, Vereinigung des sich Ergänzenden Zeit und Kräfte erspart, Intensität des Unterrichtsresultats erstrebt werde (Stoy S. 69).

Es kommt darauf an, die Vorstellungsmassen so in Bewegung zu setzen, dafs die früheren Vorstellungen zurückgerufen und angeregt werden, welche den neuen entgegenkommen sollen, damit hemmungslos die Vereinigung beider vor sich gehe. In soweit die apperzipierende Vorstellungsmasse durch die neu auftretenden Vorstellungen bereichert und erweitert wird, sprechen wir von Zulernen; von Umlernen, insoweit sie durch die neuen Elemente Umgestaltungen erfährt. (Willmann, pädag. Vortr. S. 84, 129).

1) Über die Geschichte und Entwicklung des Apperzeptionsbegriffes in der neueren Psychologie handelt eingehend und instruktiv O. Staude in den philos. Studien von Wundt, 1882, S. 149—212; über die Verschiedenheit der dabei heraustretenden beiden Hauptrichtungen ebendas. S. 153 ff. „Herbart", heifst es dort, „fand bei seinem Versuch, alle seelischen Vorgänge aus der blofsen Wechselwirkung der Vorstellungen zu erklären, für die Spontaneität der Apperzeption keine rechte Stelle."

b. Reihenbildung.

Mittel im Dienste der Apperzeption und Vorstellungs-Assoziation sind die Reihenbildungen. „Die Lebendigkeit des Interesses hängt von der Leichtigkeit ab, mit der die apperzipierenden Vorstellungen den neuen entgegenkommen, und diese Leichtigkeit ist am gröfsten, wenn die neuen Vorstellungen erwartet wurden und durch ihr Eintreten die Erwartung erfüllt wird. Die Erwartung aber beruht auf der Vorstellungsreihe. Es darf auf Interesse mit um so gröfserer Sicherheit gerechnet werden, je mehr Reihen sich in den einzelnen Vorstellungen kreuzen, und es liegt daher dem Unterricht, weil er Interesse erzeugen soll, ob, nicht nur für Bildung von Vorstellungsreihen, sondern auch für ihre innige Verwebung zu sorgen“ (Kern S. 23). Vergl. auch § 34: „Der erziehende Unterricht hat die gesammten Vorstellungen des Zöglings in Reihen zu ordnen und diese Vorstellungsreihen mit einander zu einem möglichst verschlungenen Ganzen zu verweben, so dafs von jeder Vorstellung eine leichte und sichere Gedankenbewegung nach allen Seiten und zu jeder andern Vorstellung stattfinden kann. Er hat für innige reihenförmige Verbindung des Einzelnen zu sorgen.“ „Die zu bildenden Reihengewebe müssen aus dem Wissen ein das gesamte Innere des Zöglings beherrschendes, wohl verbundenes und verwebtes Ganzes gestalten.“ (§ 8) — „Der Wissenstoff der Seele wird erst Eigentum, wenn sie ihn mit einem Netz wechselseitiger Beziehungen überspinnt.“ (Willmann, pädag. Vortr. S. 81). Vergl. Stoy S. 343: „Da die Reproduktionen mannigfaltiger Gedanken von den Gedankenverbindungen, namentlich von den zusammengesetzteren unter ihnen, welche die Psychologie Reihen und Reihengewebe nennt, abhängig sind, so mufs selbstverständlich nicht blofs der Inhalt, sondern ebenso sehr auch Reichtum und Zusammenhang, Klarheit und Innigkeit der Gedankenverbindungen in Frage kommen.“ „Nur aus reihenförmigen Verbindungen geht die Kraft des Könnens hervor“ (Ziller, Grundl. S. 153).

Da Kern seinen Ausführungen keine Beispiele hinzufügt, ist der Grad, in welchem er die Reihenbildung und Reihengewebe verwendet zu sehen wünscht, nicht deutlich, und daraus mag sich erklären, wenn einige Referenten in die Verwendbarkeit Zweifel setzen, z. B. Ref. Halle Latina: „Der öffentliche Unterricht sei dazu ungeeignet, indem er mit so verschiedenem Schülermaterial arbeiten müsse, dafs es dem Lehrer völlig unmöglich sei zu wissen, wann die psychologisch vielleicht nötigen Hilfen gegeben seien, um die Reihe zu befestigen. Die Bildung der Vorstellungsreihen richte sich zwar im allgemeinen nach den Assoziationsgesetzen, sei aber, da der Knabe bereits mit einem unglaublich umfangreichen Vorstellungsgeflecht in die Schule eintrete, einer kunstgerechten Behandlung

sehr schwer zugänglich.“ Ähnlich Erfurt R. G. Ref., der an eine allzu systematisierte und gekünstelte Verwendung zu denken scheint. Sie wird am konsequentesten im arithmetischen Unterricht ausgebaut werden können, wie ja überhaupt der mathematische Unterricht seinen Wert darin hat, daſs man ihn am ungehindertsten nach psychologischen Grundsätzen handhaben kann; — aber wir meinen: so oft man nur im Unterricht die Reihen zu verwenden Gelegenheit hat, möge man in freiem Spiel davon Gebrauch machen; man wird sehen, wie sehr sie das Interesse der Schüler und die Freude am Besitz zu steigern geeignet sind.

Beispiele für die Verwendung im lateinischen Sprachunterricht liefert Perthes, dessen ganze Reformvorschläge auf H.-Z.-St.'schen didaktischen Grundsätzen ruhen, auch wenn er diese Namen gar nicht nennt Vergl., was er in den Aufsätzen zur Reform des lat. Unterrichts über die Apperzeption sagt: Artikel 1 S. 85 ff., Art. 2 S. 7 ff., 10 ff., 17 ff., wo im Vokabellernen gegenüber dem Verfahren, welches den Schüler nötigt, 6 bis 10 mal in einem Zeitraum von 1—2 Minuten eine Reihe völlig zusammenhangsloser Vorstellungen zu durchlaufen, ein rationelles den psychologischen Gesetzen entsprechendes Verfahren verlangt wird; — also geschlossene Vorstellungsketten, d. h. Ausgang vom ganzen Satz, oder wenn geöffnete, dann die gruppierende Methode einer möglichst durchdachten Verwendung von Vorstellungsreihen. Vergl. S. 8: „Wie der geschickte Arzt den Naturprozeſs durch entsprechende Mittel unterstützt und fördert, so wird auch der seelenkundige Pädagoge die psychologischen Gesetze durch kunstgemäſse Nachhilfe rascher und energischer wirken lassen.“

„Wodurch aber kann die Seele, wenn sie infolge eines gehörten Wortes einer bestimmten Gedankenbahn zustrebt, wirksamer auf dieselbe hingeleitet werden, als dadurch, daſs die an der Bahn liegenden verwandten Vorstellungen gleichzeitig ins Bewuſstsein erhoben werden? Es müssen die unruhig flatternden Vorstellungen der Kinder in einen Kreis gebannt werden, in dem sie zur Ruhe kommen können. Denn wie das physische Leben des Menschen durch den Wechsel des Einatmens und Ausatmens bedingt ist, so wird jede Vorstellung, die von auſsen dem Geiste zugeführt wird, zum Subjekte, welches in die Substanz des Geistes eingetaucht mit dem Prädikate vereint zurückkehrt in die Auſsenwelt, mag dieser Prozeſs hörbar in der Sprache sich vollziehen oder in der auch ein Innen und Auſsen umspannenden Gedankenwelt des Geistes beschlossen bleiben.“

Es ist ein anerkanntes psychologisches Gesetz: „Vorstellungen, welche aus irgend einem Grunde derselben Vorstellungsreihe angehören, erneuern sich gemeinsam, wenn eine aus der Reihe unwillkürlich oder absichtlich reproduziert wird.“ Es kommt nun darauf an, daſs der Assoziations-

prozefs, welcher schon durch mechanisches Auswendiglernen, aber in äufserlicher Weise erreicht wird, durch durchdachte Verflechtung von Reihen erleichtert wird, wie sie sich durch die Rücksicht auf die Endung der Vokabeln, auf die Redeteile, auf die Zugehörigkeit zu derselben Einheit (Deklination oder Konjugation), die Ableitung u. s. w. in mannigfachster Weise ergeben (vgl. das. S. 18 ff.). — Über die Verwendung der Reihenbildung bei dem Memorieren historischer Daten spricht ganz im Sinne der Herbartschen Schule, ebenfalls ohne sich auf sie zu berufen, C. Peter „der Geschichtsunterricht auf Gymnasien", und giebt instruktive Beispiele S. 97 ff.

Ein Beispiel aus der Naturlehre in dem Korref. von Seehausen: Zur Erklärung des Regenbogens würde man der Reihe nach folgende Erscheinungen erklären: 1. Parallele einfarbige Strahlen fallen auf einen Regentropfen. 2. Parallele allfarbige Strahlen fallen a) auf einen Tropfen, b) auf eine etwa vertikale Tropfenlinie, c) auf eine Regenwand. — Aus der Geographie: Man hat bei der Betrachtung der physischen Bildung (Relief-Verhältnisse) Australiens von dem Innern aus nach der Küste zu sich bewegend die Reihe aufgezeigt von 1. Wüste, 2. Übergangsgebiet, 3. Hochfläche, 4. Randgebirge a) Binnenseite, b) Küstenseite, 5. Küstensaum, unter Berücksichtigung der mineralischen Erzeugnisse, — und verfolgt nun jedesmal dieselbe Reihe unter dem Gesichtspunkt 1. der Erzeugnisse a) aus der Flora und b) aus der Fauna, 2. der Bewohner, 3. der Kultur bez. Unkultur (Ausbreitung der Kolonieen).

Die Reihenbildung wird im grofsen Stile didaktisch verwendet, so oft die Behandlung von Unterrichtsgegenständen in konzentrischen Kreisen erfolgt, z. B. alte und mittlere Geschichte in IV und III einerseits, und ausgeführter in II und I andrerseits.

Für die Verwendung dieses didaktischen Mittels sind fast sämtliche Referenten, welche auf den Punkt überhaupt eingehen. „Alles planlose und willkürliche Hin- und Herspringen in Behandlung irgend eines Stoffes und Objektes ist verkehrt und verderblich; denn es fördert beim Schüler die Unklarheit und Zerfahrenheit und Faselei. Nichts soll als Einzelheit nur gemerkt werden, alles ist vielmehr in angemessene Verknüpfungen und Reihen einzufügen und zwar in mannigfache, damit es um so mehr Anlässe zur Reproduktion gebe." (Wernigerode Ref.)

Die H.'sche Schule nennt diese didaktische Arbeit Synthese und fafst nach H.'s Vorgang beide Stufen: 1. der Analyse, 2. der Synthese als Stufe der Klarheit zusammen (erste der sogenannten Formalstufen; wir zählen mit anderen übersichtlicher: erste Stufe der Vorbereitung (Analyse), zweite der Synthese).

III. a) Assoziation.

Es folgt danach die dritte (n. a. die zweite) Formalstufe, die Stufe der sogenannten Assoziation.

Es handelt sich hier um vergleichende Rück- und Vorblicke, um ein Zusammenschauen des in der Synthese gewonnenen Materials, um eine Erweiterung und Vertiefung der erworbenen Anschauungen und Vorstellungen durch ein zurückgreifendes und vorgreifendes Gruppieren, durch Beispiele verwandter oder kontrastierender Art. Der Zweck ist nicht mehr allein Zuwachs von Anschauungen und Vorstellungen, sondern Bildung des Urteils, Vertiefung des Sinnes und Gemüts, also inneres Wachstum an Bildung und gleichsam Regulierung desselben.

Es kommen die Mittel zur Verwendung, durch welche recht eigentlich Wissen und Kenntnisse in Bildung umgesetzt werden: Parallelismus und Kontraste; Reihenbildung und Verknüpfung derselben; Kombinierung und Gruppierung.

„Auf die zweite Stufe der Synthese mit ihrer vorzugsweise darstellenden Behandlungsweise folgt die Stufe, welche die neugewonnenen Vorstellungen mit ähnlichen früher in oder aufser der Schule erworbenen Gedankengruppen vergleicht, damit der neue Erwerb nicht für sich isoliert bleibe, sondern mit anderen Gedanken wertvolle Verknüpfungen eingehe; indem so aus den Einzelvorstellungen und Einzelthatsachen ein Allgemeines sich ableitet und die wesentlichen, notwendigen Bestimmungen des Allgemeinen gefunden werden, wird die allgemeine Regel, das allgemeine Urteil gewonnen. Das ist die Stufe der Verknüpfung oder Assoziation.“ (Mühlhausen Ref.) — „Der Zögling soll nicht blofs den besonderen Inhalt des Neuen kennen lernen; dieses soll vielmehr nur den Übergang dazu vermitteln, dafs er zu dem Allgemeingültigen und Notwendigen gelange, das in jenem Inhalte verborgen ist. Die Kenntnisse würden zu leicht tote, leblose Massen bleiben, weil sie einen für sich alleinstehenden Gedankenkreis bilden. Das Allgemeingültige und Notwendige mufs aus dem konkreten Inhalt der Synthese und dem konkreten Inhalte von Erfahrungen und Gesinnungen des Zöglings so ausgesondert werden, dafs es doch fort und fort mit ihm zusammenhängt. Diese Aufgabe des Unterrichts wird Assoziation genannt. Reihen und Gruppen der verschiedensten Art müssen gebildet werden und dabei schreitet die Assoziation bald rückwärts, bald vorwärts, bald seitwärts: rückwärts, wenn z. B. der geographische Unterricht bei Behandlung fremder Länder an verwandte Eigentümlichkeiten der Heimat erinnert; seitwärts, wenn er Vergleichungen anstellt; vorwärts, wenn er den Lauf des Flusses verfolgt. Die Assoziation hat zwei Haupt-

formen, indem entweder das Gleichartige betont und das Ungleichartige zurückgedrängt wird, z. B. wenn der Begriff Würfel durch Abstrahieren von allen zufälligen andern Merkmalen konkreter Gegenstände gewonnen wird, — oder indem die Gegensätze als das Wichtige betont werden und diese durch Bildung von Reihen begrifflich hervortren; z. B. werden so die Begriffe „deutsches Hochland, deutsches Tiefland" gestützt durch die andern „Süden, Norden", „nicht frei von Gebirgen", frei von Gebirgen", Begriff eines Knotenpunktes der Gebirge (Fichtelgebirge) und dem entgegengesetzten der ihm untergeordneten Gebirge u. s. w. (Merseburg Ref.) Hier wird der Zusammenhang dieser didaktischen Stufe mit der vorher erörterten Verwendung der Reihenbildung deutlich; aber man sieht auch, wie sehr die Stufe der Klarheit und der Assoziation in Wechselwirkung stehen, und wie die Verwendung der aufgezählten Mittel (der Reihenbildung u. s. w.) in die verschiedenen Stufen übergreift, so daſs eine freie Bewegung in der Benutzung derselben nicht nur notwendig, sondern auch natürlich erscheint.[1]

b) Vertiefung und Besinnung.

Es werden aber vor allem auf dieser Stufe der Assoziation die wichtigen und auſserordentlich fruchtbaren Funktionen in Anwendung kommen, welche H. mit dem Namen Vertiefung und Besinnung bezeichnet und in die wissenschaftliche Didaktik eingeführt hat. Der Schüler soll sich in das klar und bestimmt hingestellte Einzelne hingebend vertiefen, damit die Vorstellungen nacheinander in rechter Stärke und Reinheit möglichst frei von Hemmungen ins Bewuſstsein treten, — und er soll die so gewonnenen Vorstellungen sammeln und einheitlich zusammenfassen; dieser Prozeſs der Zusammenfassung der mannigfaltigen Vertiefung heiſst Besinnung. (Nordhausen G. Ref.): „Es sind Ruhepunkte zu schaffen, die einen Rückblick auf den durchmessenen Weg gestatten und der Vertiefung regelmäſsig einen Moment der Besinnung folgen lassen. Der Wechsel zwischen Vertiefung und Rückblick muſs ebenso stattfinden, wie die Aufeinanderfolge von Einatmen und Ausatmen im physischen Leben; es ist der geistige Respirations-Prozeſs." (Mühlhausen Ref., vgl. Ziller, Vorl. S. 226, Stoy S. 274).

Wie flüssig auch diese Begriffe sind, geht daraus hervor, daſs die Vertiefung und ebenso die Besinnung bald mit der Stufe der Klarheit, bald mit derjenigen der Assoziation in Verbindung gebracht wird, mit gleichem

1) Die Scheidung des Nacheinander bei Kern, § 34, fassen wir also nicht so streng.

Recht; so können die Vorbesprechungen in Hinblick auf das früher Gegebene als Mittel der Besinnung, und an sich betrachtet doch auch als Mittel der Vertiefung aufgefafst werden (vgl. die Zusammenstellung von Willmann in Herb. päd. Schr. I, 388 und den päd. Vortr. S. 129).

Ein Grund also auch hier zu elastischer Verwendung im freien Spiel je nach Bedürfnis.

Für diese Verwendung wird in jeder Lektüre Gelegenheit sein; der Unterricht in der Volksschule macht davon in der sog. Zusammenfassung — Nötigung der Schüler, auf den zahlreich gebotenen Ruhepunkten das Gelernte selbstthätig zu durchdringen und die Summe in kurzer Fassung wiederzugeben — sehr häufig, die höhere Schule viel zu selten Gebrauch.

Viel wichtiger als die sog. Einleitungen in die Lektion der Schriftsteller, auf welche noch immer unverhältnismäfsig viel Zeit verwendet zu werden pflegt, sind die Nachworte und Rückblicke. (S. die Ausgaben der sophokl. Tragödien von H. Wolff.) Es mufs notwendig so viel Zeit ausgespart werden, um nach Absolvierung der gröfseren methodischen Einheiten, vor allem am Schlufs des Ganzen in die Arbeit der repetitorischen Durcharbeitung der gröfseren Abschnitte wie des Ganzen einzutreten. Der ganze Lehrplan und Lehrgang mufs, wenn das Wort gestattet ist, repetitiv sein (Willmann, päd. Vorl. S. 82); wir wagen das Wort: rezentrisch d. h. zurückgreifend auf die im Fortschreiten beschriebenen konzentrischen Kreise. Die Wiederholung (im Dienst des Systems, wenn ganze Partieen eines wohlgelungenen Unterrichts wiederholt werden) dient dazu, zuvörderst das früher der Klarheit wegen Auseinandergerückte und Ausgebreitete ins Enge zusammenzuziehen, sodann zur systematischen Anordnung (Herbart II, S. 566, vgl. Ziller, Vorl. S. 292). Zum Unterschied aber von den sog. immanenten Repetitionen, welche die Arbeit des Unterrichtes durch Verwendung der Assoziation und Vorstellungsreihen fort und fort begleiten, also in den Fortschritt selber aufgenommen werden (Willmann, pädag. Vorl. S. 81) ist die abschliefsende Repetition so zu gestalten, dafs „das Alte und Bekannte stets in neuer Gestalt und von neuen Seiten unter immer möglichst veränderten Gesichtspunkten erscheint.“ (Pforte Ref., Seehausen Ref. u. a.). Dann wird mit den Repetitionen ein neues Lernen und zwar ein Umlernen und Zulernen verbunden sein (vgl. Kern S. 357 und Willmann, pädag. Vortr. S. 81). Beispiele bei Schrader S. 285 und derselbe zusammenfassend: Beruhigung und Anregung, Sammlung und weiterer Fortschritt werden durch solche Wiederholungen zu allseitiger Befriedigung miteinander verbunden.“

Verwendung der Stufe der Vertiefung und Besinnung im grofsen Stil in den Stufen des Geschichtsunterrichts auf den Gymnasien: „Es wird

die obere Stufe den beiden anderen (in den unteren und mittleren Klassen) gegenüberstehen, um mit Herbart zu reden, als die Stufe der Besinnung gegenüber der Vertiefung.“ (Peters, der Geschichtsunterricht a. G. S. 91).

Beispiele zur Verwendung der Assoziation im naturkundlichen Unterricht im Ref. III des R. G. zu Halle: „Dem Unterricht in der Naturkunde müssen Gruppen zu Grunde gelegt werden. Solche Gruppen sind: Wald, Wiese, Feld, Flufs, Heide, Sumpf, Meer u. s. w. Die auf Exkursionen angeschauten Naturbilder bilden das analytisch gewonnene Vorstellungsmaterial; dazu tritt dann die (mehr synthetische) fachwissenschaftliche Bearbeitung des so gewonnenen naturkundlichen Materials Aus dem naturkundlichen Material des Gesinnungstoffes (?) und demjenigen der Heimat werden gleichartige oder korrespondierende Gruppen gebildet. Statt des Fernen wird das ihm entsprechende Heimatkundliche bearbeitet. Solche Gruppen sind z. B.: die Weidetiere und Weidepflanzen in Kanaan und in unserer Heimat, — die Steppen und Wüsten der Morgenländer und unsere Triften oder Heiden.“

Weitere Beispiele: Man hat in der physischen Geographie die hydrographischen Verhältnisse eines Landes besprochen und läfst in der politischen bei der Aufsuchung der Städte sich durch den Lauf der Ströme leiten; denn die Geschichte folgt dem Lauf des Wassers. — Die Oden des Horaz erläutert durch Hinweisung auf gleichartige Stoffe moderner Lyriker (Knaut, Zeitschr. f. G. W. 1883 S. 87 ff.). — Referent hat nicht leicht in einer anderen Lektion ein so intensives Interesse der Schüler wahrgenommen, als wenn er bei der Lektüre des Phädon die dort gegebene Erörterung der grofsen Lebensfragen nach dem Wesen der Seele, dem Ursprung aller Dinge, dem Grund alles Werdens und Vergehens, dem Begriff des Lebens, der Unsterblichkeit u. s. w. mit einer Hinweisung auf die moderne Behandlung derselben Fragen verknüpfte.

IV. System (Einordnung; Anordnung).

Es folgt die 4. (bez. 3.) Stufe des Unterrichts, die Stufe des Systems (Anordnung nach Kern; Einordnung). Hier handelt es sich um einen Überblick, um Einordnung und Einreihung der einzelnen Einheiten in einen grofsen Zusammenhang, um Verknüpfung der gewonnenen Resultate und Reihen zur Erzeugung grofser Begriffsreihen, um den Abschlufs der Konzentrationsarbeit. Der Zweck und Gewinn ist: die Bildung zu systematischem, begrifflichem Denken d. h. Bildung der Gesamterkenntnis durch Anschauung, Vorstellung, Begriff, und der Gesamt-Teilnahme für die Kreise der Welt um uns und für die Welt über uns (s. oben S. 229 ff.).

„Es wird das vom Konkreten losgelöste begriffliche Material, welches man früher fand, in geordneten systematischen Zusammenhang gebracht. So gewinnt der Schüler durch eigne Arbeit nach und nach die einzelnen, systematisch geordneten Sätze, wie sie die Lehrbücher darbieten und schreibt sich dieselben gleichsam selbst zu." (Mühlhausen Ref.) Der Schüler gelangt zu einem geordneten Wissen (Kern § 34). „Es hat durch die früheren Stufen die nötige Grundlage erhalten, auf der fufsend es seine ganze bildende Kraft erhalten kann, indem es die Befriedigung und das Vergnügen erzeugt, das mit der Vertiefung eines bereits fundierten Wissens von selbst verbunden ist." (Nordhausen Ref.) Derselbe behauptet mit Recht, dafs ein Grundübel des Unterrichts an den höheren Schulen die verfrühte Systematisierung ist, welche sich nicht auf ein selbst erarbeitetes Material stützt, sondern dogmatisch das Wissen überliefert (s. unten: S. 268 Die Lehrbücher). Da von dieser Stufe schon oben (methodische Einheit) die Rede gewesen ist, auch auf die dort gegebenen Beispiele verwiesen werden kann, so begnügen wir uns hier mit Rücksicht auf ein Bedenken des Ref. Pforte mit der Bemerkung, dafs die Verwendung dieser Stufe zwar vorzugsweise nach Absolvierung von gröfseren Ganzen eintreten wird, also als Abschlufs mehrerer Lektionen, dafs sie aber bei der Dehnbarkeit des Begriffes System, welches auch schon mit der Zusammenfassung kleiner Einheiten gegeben sein kann, auch möglich ist, so oft nur ein Ganzes zur Vorstellung gebracht ist, z. B. das Ganze einer Deklination, einer Gruppe zusammengehörender Tempora u. s. w.

Auf ein wertvolles Mittel einer systematischen Behandlung der Schulmathematik, die Kombinatorik weist Ref. der Latina zu Halle hin: „So läfst sich z. B. keine befriedigende Zusammenfassung der am rechtwinkligen Dreieck zu dessen algebraischer und trigonometrischer Berechnung vorkommenden Formeln geben ohne kombinatorische Betrachtung der vorhandenen Elemente"

„Durch die kombinatorische Betrachtung verlieren die Einzelheiten ihren zufälligen Charakter und stellen sich als notwendig heraus"

„Bei Behandlung der Geometrie ist sobald als möglich die der systematischen Zusammenfassung viel zugänglichere Darstellung der Gebilde nach den Prinzipien der neueren Geometrie vorzunehmen. Das ist z. B. sehr gut möglich in der Ähnlichkeitslehre, die von II a an die ganze Geometrie beherrscht. Auch mufs früh ein Hinweis auf die systematisch möglichen Formen der Geometrie, als Geometrie innerhalb des Gebietes des Punktes, der geraden Linie, der Ebene, des Raumes, der Kugelfläche eintreten."

V. Funktion (Anwendung, Übung des methodischen Denkens).

Die letzte, 5. (bez. 4.) Formalstufe ist die der Funktion (Anwendung, Übung) des methodischen Denkens;[1] ihre Aufgabe ist, das vorher Gewonnene einzuüben und anzuwenden. Der Schüler hat zu zeigen, daſs sich seine Gedanken von jedem Punkt in dem System zu jedem anderen auf ordnungsmäſsige Weise zu bewegen im stande sind. (Kern § 34). Es handelt sich um Aufgaben aller Art, mündliche und schriftliche, augenblicklich zu leistende, und auf langsamer Durcharbeitung beruhende, kürzer und länger vorbereitete. Der Hauptzweck vor allem ist Bildung des Willens und Erweis des Könnens, d. h. inwieweit das Wissen in das Wollen übergegangen, und Freiheit selbständiger Bewegung gewonnen ist (siehe oben S. 228).

Für die Aufgaben selbst aber ergiebt sich die Forderung, daſs sie stets im engsten Anschluſs an die behandelten Gegenstände und als Abschluſs der Behandlung derselben gestellt werden.

Wir deuten bei der Unerschöpflichkeit dieses Kapitels nur auf ganz vereinzelte Punkte hin. Auch diese Arbeit des Schülers muſs dem gröſsten Teil nach den Unterricht begleiten, also in die Lektionen selbst fallen, auf den unteren Klassenstufen fast ausschlieſslich, aber auch auf den oberen Stufen noch weit mehr als es jetzt geschieht. Der Schwerpunkt darf nie die häusliche, sondern muſs immer die Schularbeit sein.

Anlegung von Kollektaneen in Gestalt von Übersichten, Durchblicken, Dispositionen, Auszügen, Tabellen u. s. w. muſs unter sorgfältigster Leitung des Lehrers den Unterricht Stunde für Stunde begleiten.[2]

Was der Korref. Seehausen von mathematischen Tabellen sagt, daſs sie dem Schüler erst dann in die Hand zu geben seien, wenn er ihre Unentbehrlichkeit selbst eingesehen und einen Versuch gemacht habe, sie sich selbst zu entwerfen, gilt auch von den Geschichtsauszügen und Auszügen aller Art. Eine treffliche Verwendung dieser 4. Stufe in der sogen. zeichnenden Methode des geographischen Unterrichts, wo zugleich analytische Aufzeigung der Elemente (z. B. Wasserläufe), synthetischer Aufbau des Neuen (Fluſssystem), Assoziation und Verknüpfung (mit den Reliefverhältnissen eines Landes), Einordnung in das System (der betr. landschaftlichen Komposition), in und mit der methodischen Anwendung (Übung) sich kombinieren können. Die Übertragung der zeichnenden Methode auch auf den naturkundlichen Unterricht verlangt die Kfz. d. R.-G.

1) Bei Herbart miſsverständlich und erschwerend: „Methode;" darüber vgl. Herbart und seine Jünger. S. 12.

2) Also im Gegensatz zu willkürlich gesammelter und unfruchtbarer Spreu.

zu Halle. Denn diejenige Anwendung wird die fruchtbarste und beste sein, welche den Gehalt der frühern Stufen in sich vereinigend wiederaufnimmt.

Beispiel einer Gesamt-Behandlung der 5 Formalstufen auf dem Grunde der fünften.

Beispiel und Behandlung dieser Stufe und zugleich einer Hineinarbeitung auch der übrigen. Geschichts-Lektion in IIa, römische Geschichte. Repetition aus dem Pensum des voraufgehenden Semesters (wunderlicherweise der 2. Hälfte der römischen Geschichte, da die jährigen Kurse noch nicht durchgeführt waren). Zeit 15—20 Minuten, damit die Weiterführung des neuen Pensums nicht leide. Deshalb wird alles auch nur durch Fragen herausgestellt, für zusammenhängende Entwicklung ist bei kursorischer Repetition der ein halbes Jahr zuvor behandelten Pensa kein Raum.

I. Vorbereitung.

a) Ziel. Ia. Es ist ein geschlossenes Ganze (Einheit) zur Repetition aufgegeben: Der Zeitraum v. 63—44 v. Chr. Dieses Ziel wird durch Fragen festgestellt.

b) Vorblick (Analyse). Vorbereitende Fragen: Was bedeutet die Jahres-Zahl 63? — was die Z. 44? Welches die tiefere Bedeutung (geschichtliche Stellung) der genannten Ereignisse?

Gegensatz der Extreme: sozialistisch-anarchistische Revolution (Catilina) und Begründung des monarchischen Cäsarentums (Kontrast, Erregung der Erwartung).

II. Synthese. (Anblick, Einblick).

Fragen zur Feststellung der Sache selbst, unter gleichzeitiger steter Einordnung in das System.

Fragen nach den Trägern der zwischen jenen Marksteinen a. 63 und 44 liegenden Ereignisse: Pompeius, Crassus, Cäsar. Nach ihrem Verhältnis: Triumvirat. a. 60. Nach dem Zweck desselben. Vergleichung mit der Koalition von a. 100 (Marius, Appul. Saturninus, Serv. Glaucia; Vorläufer eines Triumvirats) und von 43 (II. Triumvirat) (Reihenbildung: a. 100, 60, 43).

Fragen nach den eigentlichen Antagonisten (Kontrast); nach dem Schicksal der Mittelperson Crassus. Er fällt 53 (Reihe 63; 53) als der erste; auch der anderen Fall gehört in dieselbe kurze Spanne Zeit (53, 48, 44) Vertiefung und Besinnung).

I. Pompeius und sein Schicksal.

62 Heimkehr aus dem Orient. Begründung seiner monarchischen Absichten.

52 consul sine collega. Höhe seiner monarch. Bestrebungen.

II. Cäsar und sein Schicksal.

59 Consul (Caio Julio coss. Parallele zu: Pompeius consul sine collega).

49 nimmt den Kampf zur Erstreitung der Krone auf.

Dazwischen:

1. auswärtiger Krieg (59—49) mit Helvetiern, Kelten, Germanen, Britten. (Reihe).
 α) offensiv. Höhepunkt: Kampf mit den Belgiern im (N. O.) und gegen die Seestaaten (im N. W.) (geograph. Kontrast).
 β) defensiv. Befreiungskrieg der Gallier. Vercingetorix. Parallele und Kontrast: Cäsar und Vercingetorix.
2. innere Kriege (Bürgerkrieg): Duell zwischen Cäsar und Pompeius.
 Ausgang: von Spanien. Ilerda (im N.) 49.
 Rückgang: nach Spanien. Munda (im S.) 45. (geograph. Kontrast).
 In der Mitte: Kampf des Westens (Cäsar) mit dem Osten (Pompeius und seine Parteigenossen). (Derselbe Gegensatz später im Kampf des Octavian und Antonius mit Brutus und Cassius; des Octavian mit Antonius und zuletzt in der grofsen secessio bei Teilung des römischen Reichs in ein west- und oströmisches. (Reihenbildung).

Der Gang selbst: Kreislauf den geogr. Schauplätzen nach:
 Ilerda (europ. Westen) 49.
 Pharsalus. (europ. Orient) 48.
 Alexandria. (Ost-Afrika) 48. Digression nach Asien (Zela) 47.
 Thapsus. (West-Afrika) 46.
 Munda. (europ. Westen) 45. (geogr. Reihe).
 Vollendung des Siegeszuges und Sturz 44.
 Rückblick; Vertiefung und Besinnung.

In dem letzten Abschnitt: „Cäsar und sein Schicksal" auch Verwendung des Moments der Gruppierung. Konzentration des gesamten Stoffes um die Person Cäsars. Zugleich Weckung vielseitigen Interesses: 1. des empirischen: Kampf um dieselbe Linie des Orients, um welche jetzt 5 Mächte (England, Frankreich, Türkei, Italien, Griechenland) ringen. — 2. des spekulativen: Genesis der Monarchie aus dem Antagonismus anfangs von drei, dann von zwei um Macht und Existenz kämpfen-

den Dynasten bei politischer Ohnmacht des Volkes. — 3. des ethischen: der Kampf um die Hegemonie: „uter imperaret, uter esset“ früher ausgefochten unter den Grofsmächten (Rom, Carthago, Macedonien, Syrien, Ägypten), jetzt unter den grofsen Persönlichkeiten. — 4. des sympathetischen: sich steigernde Teilnahme für die zum Falle bestimmten Helden Crassus, Pompejus, **Cäsar**. — 5. des sozialen: Aufdeckung der Welt neuer jugendlicher Völker, und der Bahnen einer grofsen geschichtlichen Zukunft (Gallien, Germanien, Britannien), gleichzeitig mit dem hereinbrechenden Greisenalter der römischen Welt. — 6. des religiösen: höhere Führung der Völkerschicksale s. Nr. 5. Nemesis darin, dafs die Vernichtung der Völkerindividualitäten durch Rom, welches die gewonnenen Länder des Orients nicht zu organischem Leben in sein Reichgefüge hineingenommen hatte, den das römische Volk zerfleischenden Bürgerkriegen der Parteien die Wege bahnt u. s. w. Höhe der Siegesbahn Cäsars und sein jäher Sturz. Peripetie. Anwendung seines eigenen Wortes auf ihn selbst: b. g. I. 14. consuesse deos immortales etc.

Alles das wird im Fluge andeutungsweise berührt und frageweise reproduziert, da es früher bei der eingehenden Behandlung zur Sprache gekommen ist. — Man sieht zugleich aber auch, wie die Punkte ineinandergreifen und deshalb gerade in freiem Spiel am fruchtbarsten verwendet werden können. Allein einer freien Handhabung der sogenannten Formalstufen in freiem Spiel durch die Persönlichkeit des Lehrers, die in ihnen nur ein Mittel haben soll, in den Gegenstand sich selbst mehr zu vertiefen und selbst zu einer freieren Herrschaft über den Unterrichtstoff zu gelangen, reden wir das Wort. Wir befinden uns dabei in Übereinstimmung mit Herbart selbst (s. das Citat oben S. 221, mit Stoy nach dem auch in den Ref. oft citierten Wort S. 71: „Es kann der Unterricht kaum bezeichnender als unter dem Bilde einer Symphonie gedacht werden, in welcher zwar zu verschiedenen Zeiten einzelne Stimmen tonangebend voranschreiten, dann aber zurücktretend anderen Platz machen, endlich aber doch alle insgesamt zu einem grofsen Strome harmonisch sich vereinigen.“ Wir stehen der Verwendung der sogenannten Formalstufen freier gegenüber, als Ziller, der ihre strenge Durchführung auch für die kleinsten Abschnitte des Lehrstoffes verlangt,[1] und lehnen damit den Vorwurf der Befürwortung eines einseitigen, mechanischen Formalismus ab. Wir teilen vollkommen die Bedenken, zu welchen den Referenten einzelne Beispiele einer strengen Durchführung der Formalstufen in den Jahr-

1) Ziller folgt der Darstellung Herbarts in der Allgem. Päd., Kern derjenigen in dem Umrifs päd. Vorl. Darüber vgl. Willmann bei Herbart II, S. 537, A. 34.

büchern d. V. f. w. P. Anlafs gegeben haben; wir finden, dafs dort nicht selten die forcierte Arbeit der Reflexion überwiegt, der Macht der stillen Rezeption, welche die dargebotenen Unterrichtsstoffe in der Tiefe der Seele werden, wachsen, ausreifen läfst, kurz der spontanen Entwicklung des jungen Geistes zu wenig Rechnung getragen wird (Erfurt G. Korref.); dafs ferner die in dem Stoff selbst liegenden und aus ihm heraus zu gewinnenden Kategorieen oft nicht genügend, hingegen die von aufsen herangebrachten zu sehr mafsgebend geworden sind, mit andern Worten, dafs das psychologische Verfahren zu einer Unterschätzung der Macht der Unterrichtsobjekte geführt hat; — aber nichts nötigt zu einer einseitigen Behandlung; der Unterricht an den höheren Schulen vornehmlich wird durch den reicheren und vielseitigeren Gehalt seiner Unterrichtsstoffe von selbst darauf hingeführt werden, zu fragen: was verlangt das Wesen der Sache? sodann was die Natur der Schüler, und welcher Art wird die Vermittlung zwischen dem jedesmaligen Objekt und Subjekt sein.[2] Es wird die Bedeutung der Unterrichtsstoffe immer schwerer ins Gewicht fallen mit den höheren Klassenstufen, aber auch auf ihnen werden die sogenannten Formalstufen die besten Dienste leisten können, geordnetes und vertieftes Wissen zu erzeugen und dem Schüler zu sicherer Herrschaft über den Stoff zu verhelfen, dafs er sich frei und leicht innerhalb desselben bewegen kann (Kern § 34). „Zu verlangen ist nur, dafs diese planmäfsige und zweckentsprechende Gliederung der einzelnen Operationen des Unterrichts ganz in das Bewufstsein des Lehrers eingehe und dann auch ohne besondere Vorausüberlegung seine Lehrweise von selbst bestimme, wobei denn natürlich die Art des Gegenstandes und der Klassenstufe darüber entscheiden mufs, inwieweit er alle jene Momente anzuwenden und das eine mehr, als das andere hervorzuheben hat.“ (Halle Lat. Korref.). Eine solche Handhabung widerspricht dem pädagogischen Takt nicht, den niemand treffender charakterisiert hat, als gerade Ziller. Grundl. § 7: Einleitung in die allgem. Pädagogik. S. 24 ff.; Vorl. S. 37 ff., wo er den falschen Takt der blofsen Routine, den Takt des Naturalismus, der sich nur in Gewohnheiten und Fertigkeiten kund giebt, von dem wahren Takt, dem rationalen Takt unterscheidet, der durch die Theorie gebildet, sich in Übereinstimmung mit den vernünftigen Resultaten derselben hält, und ein „höherer Kunstsinn“ genannt werden kann. Vergl. auch oben S. 220 ff.

Die Stellung der Referenten zur Anwendung der sogenannten Formalstufen entspricht im ganzen der oben S. 217 gekennzeichneten zu den

2) Vgl. die S. 247 angeführte Musterlektion. Daselbst Untersuchung des Wesens der Sage; Frage nach dem geistigen Standpunkt eines Sextaners. Kongenialität zwischen demselben und jenem Unterrichtsobjekt.

H.-Z.-St.schen didaktischen Grundsätzen im allgemeinen. Aber eine gröfsere Zahl der Referate berührt diesen Punkt nicht besonders oder streift ihn nur; entschieden negativ verhält sich allein Heiligenstadt Ref. aus Besorgnis vor schablonenmäfsiger Anwendung. Dieselbe Besorgnis bestimmt andere zu einer nur bedingten Anerkennung. (Pforte Korref.). Mühlhausen Ref. ist für einen Versuch, desgleichen Halberstadt G. Ref. „im Anschlufs oder wenigstens in freier Anlehnung an die Formalstufen in den unteren, nicht aber in den oberen Klassen.“ — Seehausen Ref. und Konferenz stellen die These: „Herbarts Lehre von den 4 Stufen des Unterrichts ist sehr geeignet das Nachdenken des Lehrers über die einzelnen Momente, aus welchen sich der Unterricht zusammensetzt, zu wecken und zu schärfen; sie kann aber wegen ihres allzukünstlichen Schematismus nicht als eine allgemeingültige angesehen werden.“

Zeitz Ref. und Kfz. empfiehlt sie der Beachtung. Schleusingen Kfz. erkennt sie als richtig an. Einfach dafür sprechen sich aus: Sangerhausen Ref., Merseburg Ref., Magdeburg Kl. Ref., Naumburg Ref., Halle Latina Ref., Nordhausen R.-G. Ref. und Kfz., Eisleben Ref., Rofsleben Ref.: „Gegen die Grundgedanken dieser Methodik sei kaum etwas Erhebliches einzuwenden. Sie hat nicht den Fehler der Einseitigkeit und entspricht in der That auf das beste den Forderungen und Grundgesetzen der psychologischen Wissenschaft.“ — Quedlinburg Ref. und Kfz.: „Die 4 Formalstufen dienen zur klaren Erfassung des Unterrichtsbegriffs.“ — Stendal Korref.; „Die sogenannten Formalstufen können dem Lehrer sehr schätzenswerte Hilfen und Hebel beim Unterricht abgeben; denn sie fordern die mannigfachsten Modifikationen in der Auffassung des Gegenstandes; sie nötigen dazu, dafs der Gegenstand bald von dieser, bald von jener Seite betrachtet und bearbeitet wird; sie gewähren dem Lehrer auch vor manchen Verirrungen wirksamen Schutz.“ — Wittenberg Ref. und Kfz.: „Die Behandlung hat sorgfältig durch die 4 Formalstufen hindurch zu gehen.“

Aschersleben A. G. Ref. und Kfz.: „Die sogenannten Formalstufen sind bei dem erziehenden Unterricht unerläfslich.“ — Entschieden dafür erklären sich auch Pforte Ref., Erfurt Korref. und Salzwedel Ref., aber mit dem Zusatz, dafs sie selbstverständlich und von tüchtigen Lehrern stets angewendet seien, ein Neues also nicht enthielten, — eine Auffassung, welcher diejenige der übrigen Ref. entschieden widerspricht. So erklärt z. B. Magdeburg R.-G. Ref.: „Dafs die Formalstufen auf die Unterrichtspraxis an höheren Lehranstalten übertragbar und übertragungswürdig seien, scheine keiner weitläufigen Argumentation zu bedürfen; freilich würden die öffentlichen höheren Schulen diesen höchsten Zweck nur verfolgen können

mit mancherlei notgedrungenen Zugeständnissen an gewisse aufserhalb des Erziehungsideals gelegene Sonderabsichten."

Andere Referenten bemerken mit Recht, dafs Herbart die Anwendung seiner Didaktik auf die höheren Schulen uns schuldig geblieben sei, und dafs auch Kerns Pädagogik diese Anwendung nicht genügend erkennen lasse, dafs deshalb nach diesen didaktischen Grundsätzen ausgearbeitete Lektionen und Lehrpläne ein Bedürfnis seien. (Stendal Kfz., Magdeburg Kl. Ref. u. a.).

Wir übergehen die verschiedenen Arten des Unterrichts (Unterrichts-Methode) — die zergliedernde oder erläuternde, die darstellende oder entwickelnde, — sowie die Lehrformen, die deiktische und akroamatische einerseits, die dialogische und heuristische anderseits, (vgl. Kern § 36 ff. und § 48); sie scheinen uns wohl tiefer als gewöhnlich gefafst und mehr als sonst geschieht, mit psychologischen Grundlagen in Zusammenhang gebracht zu werden, aber das Eigentümliche in ihrer Auffassung durch die H.sche Schule ist mehr Ableitung aus dem von uns bereits Erörterten — aus der Forderung konzentrierter Arbeit und der Weckung vielseitigen Interesses, aus der Verwendung der sogenannten Formalstufen u. s. w. — als dafs es wesentlich neue praktische Gesichtspunkte für die Didaktik ergäbe.

Praktische Folgerungen.

Wir berühren zum Schlufs nur in summarischer Aufzählung eine Reihe von Punkten, welche als praktische Folgerungen aus der Zustimmung zu den allgemeinen H.-Z.-St.schen didaktischen Grundsätzen abgeleitet werden können und von zahlreichen Referaten auch abgeleitet worden sind, vielfach nach dem Vorgang des Aufsatzes von Uhle in den Jahrbüchern d. V. f. w. P. II. S. 195 ff. „Über Anwendung H.scher Unterrichts-Grundsätze auf den Gymnasien in ihrer jetzigen Einrichtung."

Einzelne dieser Punkte sind schon im Laufe des Referats erwähnt: 1. Die Extemporale-Not (S. 250). Die oft ganz einseitige Überschätzung des Extemporale und die vielfach übliche Anwendung desselben, nach welcher es als ein „Bravourstück" der Schüler angesehen und mit möglichst vielen Schwierigkeiten verknüpft wird, ist ein Kreuz für viele durchaus noch nicht schlechte Schüler und für zahllose Familien obenein. Es bekommt ein ganz anderes Gesicht, wenn es nach den Forderungen sorgsamster Vorbereitung, übersichtlicher Gliederung, der Vertiefung und Besinnung, Assoziation und Konzentration u. s. w. so behandelt wird, dafs auch der mäfsiger begabte Schüler der Aufgabe ohne Angst und Schrecken genügen kann. Herbart warnt davor, dafs man schriftliche Arbeiten zu

früh verlange; der Schüler dürfe erst schreiben, wenn er nur noch selten fehle; „er verdichtet während des Schreibens seine eigenen Vorstellungen; damit verdirbt er sich, wenn er fehlt“ „Darum nur ganz kurze Aufgaben zum Schreiben, wenn der Schüler schwach ist, und lieber gar keine, so lange man durch Übungen anderer Art sicherer von der Stelle kommt“ „Ganz anders verhält es sich, wenn man vor dem Schreiben dem Schüler zur Entwicklung seiner Gedanken mündlich geholfen hat.“ — Für Anfänger empfiehlt er statt der (lat.) Exerzitien (lat.) Auszüge aus dem Gelesenen (II, 567, 640).

Danach stellt Seehausen Ref. und Kfz. die These: „Schriftliche Arbeiten dürfen nicht eher über einen Stoff gemacht werden, bis derselbe soweit von den Schülern angeeignet ist, dafs die Mehrzahl derselben nur noch selten fehlt.“ Auch die Aufsatz-Not würde hierher gehören. Siehe oben S. 250.

2. Die Perthesschen Reformversuche, welche durch die Herbart-Ziller-Stoysche Didaktik eine ganz neue Beleuchtung erhalten und wie einst in den Jahrb. d. V. f. w. P. (Bd. IX. S. 265 ff.), so nun auch von denjenigen Referenten, welche die Grundgedanken der H.schen Schule mit besonderem Interesse aufgenommen haben, warm empfohlen werden.

(Wernigerode Ref. und Korref.: „Die P.sche Methode scheine — abgesehen von dem Mangel an Konzentration in den Stoffen des Übungsbuches — die einzige zu sein, welche für das Lat. den Anforderungen gerecht wird, die an den Anfangsunterricht in fremden Sprachen überhaupt zu stellen sind.“ Ähnlich auch Pforte Korref. und Rofsleben Ref.).

3. Die Gestalt unserer gegenwärtigen Übungsbücher, besonders der fremdsprachlichen Elementarbücher. (Plötz und Spiefs, Ostermann, Hennings u. a.). Die durchschlagende Wirkung des Güntherschen Aufsatzes in den Jahrb. f. w. P. XIII, S. 172 ff. ist in vielen Referaten zu spüren, der Nachweis nämlich, dafs das in derartigen Übungsbüchern gebotene Gemisch willkürlich durcheinander geworfener Sätze von heterogenstem oder auch von gar keinem Inhalt entweder die Gedankenlosigkeit der Schüler oder ihre Zerfahrenheit systematisch grofsziehe; denn es setze entweder voraus, dafs der Schüler dem gebotenen Vorstellungsmaterial gegenüber sich durchaus gleichgültig und passiv verhalte, oder dafs er mit Vertiefung und Besinnung ihm nachgehend es zu verarbeiten trachtet; dann ist äufserste Diszentration im Geist der Schüler die notwendige Folge. Nirgends aber macht sich das Bedenkliche und Verderbliche dieser Gattung von Übungsbüchern so fühlbar, als wenn man einmal den Versuch macht, an der Hand derselben die H.-Z.-St.schen didaktischen Grundsätze praktisch zu erproben, und nirgends vielleicht tritt das Wert-

volle in jenen Grundsätzen, Weckung eines lebendigen Interesses, deutlicher heraus als bei solchem Versuch. Merseburg Ref.: „In manchen Lehrbüchern sieht es so aus, als wenn man geradezu erwarte, es werde sich der Schüler um den Inhalt nicht kümmern. Aus leicht zu verstehenden psychologischen Gründen dürfen aber auch nicht in gar keiner Beziehung stehende Sätze willkürlich nebeneinander stehen. Da stellt sich zuweilen die bestia neben poëta, ala neben statua, aper neben ancilla und so geht es in tollster Jagd durch eine Welt sich widersprechender Begriffe. Die Sätze müssen zum mindesten derselben Begriffssphäre entnommen sein.“ — „So lange wir in den unteren Klassen Lehrbücher gebrauchen, die uns vorwiegend einzelne Sätze, sowohl fremdsprachliche als deutsche bieten, kann jene Gleichgültigkeit gegen den Inhalt nicht wohl verschwinden, wie grofsen Anteil sie auch anerkanntermafsen an dem Stumpfsinn und der Interesselosigkeit so vieler Schüler haben mag. Der Fortgang des sprachlichen Unterrichts soll an wertvollen, erzählenden Stoffen stattfinden, nicht an abgerissenen Sätzen oder Chrestomathieen.“ (Seehausen Ref. und Kfz.) — „Die gründlichste Verbesserung müfste zunächst unseren Übungsbüchern zu teil werden, die in geradezu unverantwortlicher Weise dem H.-Z.-St.'schen Prinzip der Konzentration widersprechen. Wenn z. B. in einem solchen Buch einem Satze, der von den Etruskern handelt, ein solcher über Konon folgt, sodann über den zweiten punischen Krieg und endlich über die Schmeichelei, so mufs diese Art und Weise der Gedankenzersplitterung die Denkträgheit der Schüler systematisch grofsziehen. Man darf sich daher über die oft unbegreifliche Gedankenlosigkeit der Schüler in den mittleren und oberen Klassen bei solcher verkehrten Methode nicht allzusehr wundern.“ (Mühlhausen Korref.) Hingegen Quedlinburg Korref. und Kfz. Gegenthese gegen die These des Referenten: „Die Sätze, an welchen die Grammatik einer fremden Sprache eingeübt wird, brauche keinen an sich wertvollen Inhalt zu haben. Dieselben brauchen ebensowenig inhaltlich zusammen zu hängen. Was sie verknüpft, ist die grammatische Regel, die an ihnen klar gemacht wird.“

4) Dafs aber auch die übrigen Lehrbücher z. B. die Hilfsbücher für den geschichtlichen, litteraturgeschichtlichen, geographischen, naturkundlichen Unterricht u. s. w. eine wesentlich andere Gestalt erhalten würden, wenn dem Wertvollen der H.-Z.-St.'schen didaktischen Grundsätze in ihnen Rechnung getragen würde, ist deutlich, um deshalb mehrfach in den Referaten verlangt worden: „zweckentsprechendere Einrichtung der betreffenden Hilfsmittel für den Unterricht, die jenen Grundsätzen sich anpasse.“ (Halle Lat. Ref.; Magdeburg Kl. Ref.)

5) Vielfache und sehr scharfe Verurteilung erfährt in Übereinstimmung mit der H.-Z.-St.'schen Didaktik der grammatistische Unterricht, welcher die dogmatische Überlieferung der Regel und die Grammatik zum Ausgangspunkt und damit zur Hauptsache macht, nicht aus dem Satz und dem Stoff der Lektüre die grammatische Regel erst suchen und entwickeln läfst. Der Satz Fr. A. Wolfs in den consil. schol.: „Mit der Regel anfangen ist eine lumpige Methode, bei der gar nichts herauskommt" — wird sehr häufig angeführt. Wernigerode Ref.: „Die psychologische Untersuchung zeigt, dafs die Herausbildung des Begrifflichen aus dem konkreten Stoff das der naturgemäfsen Entwicklung des Geistes entsprechende Verfahren ist und deshalb auch zu Begriffen führt, die nicht leer und schwankend, sondern mit dem konkreten Stoff, aus dem sie gewonnen, verwachsen, mit klaren Vorstellungen verbunden sind und sicher richtig angewendet werden; dafs dagegen alle zu früh gegebenen Regeln und abstrakten Begriffe nicht richtig erfafst werden können, weil die apperzipierenden Vorstellungen noch nicht vorhanden sind. Es ist daher unzweifelhaft stets vom Konkreten auszugehen und womöglich aus einer gewissen Fülle des Materials durch eine nicht allzu unvollständige Induktion das Gesetz zu gewinnen. Was in dieser Beziehung etwa bisher schon geschah, z. B. bei der Einführung in die Lektüre des Homer und Herodot, meist aber wohl planlos und namentlich ohne die das Gefundene erst verwertende und erhaltende Kombination und Zusammenfassung, — das sollte vielmehr planmäfsig und konsequent geschehen. . . . Eine solche heuristische Methode würde auf jeder höheren Stufe um so leichter anwendbar sein . . . An Stelle der bisherigen Verteilung der wöchentlichen Stunden auf Lektüre und Grammatik müfste dann eine andere Zeiteinteilung treten. Es würde zunächst nur gelesen und der Lehrstoff neben der eigentlichen dem Texte gebührenden Interpretation in der mannigfachsten dem Erlernen der Sprache dienenden Weise behandelt und angewendet werden; dann wären nach Absolvierung eines gröfseren Ganzen die Resultate der grammatischen Beobachtung zusammen zu fassen, eventuell durch dazu gegebenen geeigneten Stoff bis zum systematischen Abschlufs zu ergänzen."

„Das Ganze, was so heuristisch und selbständig vom Schüler gewonnen worden, dessen einzelne Bestandteile von ihm vorläufig im Regelbuch verzeichnet worden, läge dann nicht als etwas Fremdes, für sich Bestehendes, sondern als ein Besitz, den er schon durch eigene Arbeit sich erworben, in dem betreffenden Abschnitt der systematischen Grammatik vor ihm."

Was wir brauchen sind Grammatiken ohne Regeln, nur in Beispielen. (Vgl. Meierotto bei Stoy S. 153.) Freilich sind für solche

Methode die jetzigen Übungsbücher ein grofses Hemmnis. (Pforte Korr.) Gegen den grammatistischen Unterricht sprechen sich aus: Rofsleben Ref., Pforte Ref., Seehausen Ref., der auf Schrader S. 348 und Rieck päd. Briefe S. 137 verweist. Und doch ist, während z. B. der deutsche Unterricht in den Volksschullehrer-Seminarien durchweg so erteilt wird, dafs die Regel erst aus den gegebenen Beispielen abstrahiert wird, in den höheren Schulen bei der Behandlung der fremden Sprache der umgekehrte Weg durchaus der gewöhnliche und wird es auch bleiben, so lange Bücher, wie z. B. die Plötzschen Elementarbücher, zu diesem geistlosen mechanischen Verfahren geradezu zwingen. „Hoffen wir denn also, dafs vor so viel beredten und sachkundigen Mahnungen aus alter und neuer Zeit endlich aus unsern Gymnasien die Methode verschwinde, welche die Natur auf den Kopf stellt, indem sie das Abstrakte vor dem Konkreten, das Allgemeine vor der Einzelerscheinung lehrt; hoffen wir, dafs der Sextaner in Zukunft nicht mehr mit der Deklination von mensa, sondern mit der Anschauung eines lateinischen Satzes beginne." (Seehausen Ref.) — Anders Heiligenstadt Ref. und Kfz.: „Die grammatischen Kenntnisse sind auf der untersten Stufe nicht aus der Lektüre zu gewinnen; anfangs ist im grammatischen Unterricht vorzugsweise synthetisch zu verfahren, beim Fortschritt in der Grammatik aber ist je länger je mehr die analytische Methode in Anwendung zu bringen."[1]

6) Über den Gewinn eines „rezentrischen" und „repetitiven" Unterrichts für eine fruchtbare und die Schüler doch nicht ungebührlich in Anspruch nehmende Behandlung der Repetitionen, welche vorzugsweise dem Unterricht immanent sein müssen und deshalb, auch wenn sie ad hoc veranstaltet werden, sorgfältig vorbereitet sind und nicht mehr drückend werden s. oben S. 258.

7) Auf die Maturitätsprüfung und die Art ihrer Abhaltung wird die Verwendung jener didaktischen Grundsätze eine heilsame Rückwirkung haben, wenn die Aufgaben noch weit mehr, als bisher im allerstrengsten Anschlufs an das vorauf Behandelte gegeben werden, auch die Fragen, besonders aus dem Gebiet der Religionslehre, Geschichte, Geographie, der Naturwissenschaften konsequent darauf ausgehen, nicht kompilatorisch zusammengelesene Einzelkenntnisse zu ergründen, sondern wie weit der Schüler innerhalb der geschlossenen Kreise eines systematischen Wissens zu Hause ist. In dem Grade, als der Unterricht selbst darauf ausgegangen

1) Den neuesten Versuch einer Anleitung, die typischen Erscheinungen der Sprache aus ihr selbst erkennen zu lassen, giebt das lateinische Lesebuch von P. Hellwig, Berlin 1883. Aber es giebt wieder ein Allerlei von einzelnen Sätzen, keinen konzentrierten Lehrstoff.

sein wird, die rechte Beschränkung auf das Wertvolle und, wo immer nur möglich, die straffste Konzentration durchzuführen, werden die Schrecken der Maturitäts-Prüfung und die mühselige „Büffelei" auf dasselbe schwinden. Mit Recht sagt der Ref. von Halle Lat. mit Rücksicht auf die mathematischen Aufgaben für das Abiturientenexamen: „Das Können in Sachen der Mathematik besteht nicht allein im Lösen von Aufgaben, sondern noch mehr im richtigen Entwickeln gröfserer oder kleinerer Gebiete von Sätzen nach ihrem innern Zusammenhang. Beim Lösen von Aufgaben werden einzelne isolierte Thatsachen verwendet, beim Entwickeln in obigem Sinne werden die Eigenschaften der Gebilde im Zusammenhang aufgefafst, und es zeigt sich in der Darstellung das Urteil des Darstellers." [1]

Den Widerspruch zwischen den Forderungen eines erziehenden Unterrichts und jeder Verstärkung der Zahl und des Gewichts von Examenleistungen betont nachdrücklich Salzwedel Ref., die Unverträglichkeit der Zwecke des erziehenden Unterrichts mit dem äufserlichen Berechtigungswesen der Ref. von Mühlhausen.

8) Den Zusammenhang dieser Fragen mit der Überbürdungsfrage bringen zahlreiche Referenten zur Sprache. Sorgsamste Vorbesprechung des in der Klasse zu Behandelnden, also durchdachte planmäfsige Anleitung zu jeder von dem Schüler zu fordernden neuen Gattung von Arbeit, Verlegung des Schwerpunktes derselben in die Klasse, umsichtige und energische Konzentration durch allseitige Verwendung der Assoziation überhaupt, ein auch das kleinste des Unterrichts aus dem Zwecke eines erziehenden Unterrichts ableitendes und nach ihnen ausgestaltendes rationelles Verfahren, kurz eine in die taktvolle Praxis übertragene wissenschaftliche Methodik von Lehrern geübt und von Lehrbüchern angewendet — wird die wirksamste Abhilfe schaffen gegen die thatsächlich vorhandene, weniger in dem Quantum als in der Art der geforderten Arbeit begründete Überbürdung. In diesem Sinne sprechen sich zum Teil sehr entschieden aus Wernigerode Ref., Pforte Ref. und Korref., Magdeburg R. G. Ref.: „Das Hauptremedium gegen die Überspannung und die Überbürdung der Jugend wird allezeit eine gesunde rationelle Didaktik sein;" Burg Ref. und bedingter auch Salzwedel Ref. — Dafs Herbart selbst schon die Frage der Überbürdung und bei seiner Didaktik eine Gegenwirkung gegen dieselbe im Auge gehabt hat, darauf macht der Ref. von Halle R. G. aufmerksam. Vgl. Herbarts

1) Es ist sehr zu bedauern, dafs aus dem neuen Reglement die Bestimmung des früheren geschwunden ist, nach welcher vorgeschrieben war: „entweder die Lösung von zwei geometrischen oder zwei arithmetischen Aufgaben oder eine nach bestimmten vorher anzugebenden Rücksichten geordnete Übersicht und Vergleichung zusammengehöriger mathematischer Sätze."

Ausspruch I, S. 584: „Zwar was die Kinder lernen, soll sehr gewählt sein, und sehr ernsthaft getrieben werden: aber ein Dritteil und oft die Hälfte des Tages sollen die Knaben womöglich in freier Luft zubringen, wenigstens auf den Beinen sein, besonders wenn irgend des körperlichen Gedeihens wegen Zweifel stattfinden.“ — Dafs Perthes' Vorschläge vor allem auch dahin gerichtet sind, in kürzerer Zeit dasselbe Ziel zu erreichen, ist bekannt. Vgl. dens. Art. II, S. 23.

9) Dann wird auch Raum werden für das Privatstudium der Schüler, welches einst von M. Seyffert mit so grofser Begeisterung befürwortet wurde, dann von ihm selbst preisgegeben werden mufste, weil der auch von ihm gepflegte grammatistische Unterricht es nicht aufkommen liefs. — Das Wesen des Interesses im Sinne der Herbartschen Schule fordert als letzte Frucht das freie Privatstudium; ihre Didaktik schafft aber auch Zeit und Kraft dafür. Dafs hier ein Hauptgebrechen in dem Unterricht unserer höheren Schulen verborgen sei, wird mit Nachdruck betont in dem Ref. über den lat. Unterricht Halle Lat.

10) Eine Verwertung der Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für die Praxis der höheren Schulen wird die Anforderungen an die Lehrer und ihre Arbeitskraft, vor allem an ihre Vorbereitung und die von ihnen herzurichtende Zubereitung des Materials für den Unterricht zum Teil wesentlich erhöhen, wenn auch erwartet werden kann, dafs durch lebendigeres Interesse und gleichmäfsigeres Fortschreiten der Schüler, sowie durch den besseren Ausfall der schriftlichen Arbeiten eine gewisse Ausgleichung sich einstellen wird. „Wenn die Lehrer der höheren Schulen nach Herbartschen Grundsätzen, oder wenn sie überhaupt methodisch unterrichten wollen, werden sie viel mehr Zeit zu ihrer Vorbereitung brauchen als bisher üblich und möglich war. Sollte jener Standpunkt in Geltung bleiben, der 22 wöchentliche Unterrichtsstunden für den Oberlehrer, 24 für den ordentlichen Lehrer nicht als Maximum, sondern als Durchschnitt angesehen wissen wollte, so wird man vom Lehrer höchstens eine Vorbereitung auf die Materie des Unterrichts erwarten dürfen.“ (Seehausen Ref.) Ähnlich Naumburg Ref. „Es werde dann die Last, wenn der Lehrer festgesetzt mit der Maximalzahl von Unterrichts-Stunden nebst den dazu gehörigen Korrekturen herangezogen werde, leicht zu einer unerträglichen anwachsen.“ [1]

1) Irrtümlich wird in einer Konferenz-Verhandlung behauptet, in der Broschüre: das Seminarium praeceptorum werde verlangt, dafs der Lehrer den Plan zu den einzelnen Lehrstunden vollständig schriftlich ausarbeite. Eine Präparations-Skizze wird von den Mitgliedern des sem. praec. für je eine Stunde der von ihnen in dem betr. Semester vertretenen Disziplinen verlangt, statt der sonst üblichen Arbeiten über all-

11) Über die Notwendigkeit der Herstellung einer Fühlung mit der Volksschule, und wie geeignet dazu die Verwertung der H.-Z.-St.'schen Didaktik sei, ist schon oben S. 48 gesprochen worden. Dafs sie der Durchführung der neuesten Reorganisation v. 31. März 1882 günstig sei und in vielen Punkten mit den daselbst aufgestellten Grundsätzen sich berühre (Einführung der Jahreskurse; die Forderung, dafs die Grammatik nur in den Dienst der Lektüre treten solle; Warnung vor encyklopädischer Bildung u. s. w., u. s. w.), heben manche Referenten mit Recht hervor. Rofsleben Ref.: „In den Bahnen dieser Reform-Gedanken begegnen sich augenscheinlich die neuesten ministeriellen Verfügungen."

12) Den Zusammenhang des Themas mit der Lehrerbildungsfrage berühren sehr viele Referenten. Zunächst wird als ein Notstand konstatiert, dafs die Vorbildung für das höhere Schulamt in der bisherigen Weise nicht genüge. Torgau Kfz. erklärt einstimmig: „dafs gegenwärtig die pädagogische Vorbildung der Kandidaten, welche sie auf den Universitäten und den pädagogischen Seminarien und durch Vorlesungen erhalten, unzureichend sei." Salzwedel Ref. hat öfter Veranlassung gehabt, die unbeholfene und nach den bestehenden Einrichtungen und herrschenden Gewohnheiten leider auch hilflos gelassene Praxis junger, unerfahrener, aber strebsamer Lehrkräfte höherer Schulen ebenso zu bedauern, als zu beklagen. . . . Die Seminar-Frage zur praktischen Schulung wissenschaftlich gebildeter Lehrer sei zu einer brennenden geworden. . . . Es sei aber auch allseitig anerkannt, dafs der Schwerpunkt eines solchen Seminars weniger in der Pflege der Theorie, als in der praktischen Durchbildung zu suchen sein müfste, also die vorherrschende Beschäftigung mit der pädagogischen Litteratur in Verbindung mit blofs gelegentlichen sogenannten Probelektionen wenig fruchtbringend sein würde."

Ebendaselbst in den Kfz.-Verhandlungen giebt der Vorsitzende zu: „leider stehe ihm, besonders infolge von Überhäufung mit Büreaugeschäften, nicht die Zeit zu Gebote, sich der Kandidaten in dem Mafse anzunehmen, wie er selber es auf das lebhafteste wünsche." Der Ref. von Mühlhausen erklärt: „Als ein schlimmer Übelstand müsse an erster Stelle hervorgehoben werden, dafs bisher fast alle jungen Lehrer ohne eine Ahnung von den einfachsten Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätzen zu haben, angestellt und gewöhnlich in den unteren Klassen als ganze Lehrkraft mit voller Stundenzahl beschäftigt würden. Also gerade da, wo das Erziehungsgebäude seine

gemeine schulwissenschaftliche Themen. Schriftliche Dispositionen verlangt vom Anfänger auch Merseburg Ref. Vgl. auch die vortrefflichen Worte Stoys § 156, S. 419.

Grundlage und festesten Stützen erhalten soll, wo nach einem einheitlichen Plane und mit dem feinsten pädagogischen Takte verfahren werden mufs, experimentieren die allerunerfahrensten Lehrer, um erst durch hundert Mifsgriffe lehren zu lernen.“

Dazu der Korref.: „So lange die Universitäten nur einseitige Fachgelehrte, nicht Lehrer auszubilden suchen, werden unter dem Experimentieren die unteren Klassen der Gymnasien stets schwer zu leiden haben. Die gelernte Methode thut’s nicht allein, sondern vor allem die praktische Vorbereitung. Es sei erfreulich, dafs die Aufmerksamkeit auf diesen Krebsschaden gelenkt sei.“ — Der Ref. d. R. G. in Halberstadt meint, „die Hauptschwierigkeit liege in der ungenügenden pädagogischen Vorbildung der meisten Lehrer des höheren Lehrfaches, welche den Segen des erziehenden Unterrichts weder als Schüler an sich selbst erfahren, noch sich später theoretisch und praktisch mit demselben vertraut gemacht haben.“ — „Man dürfe also nicht sie für den Mangel einer besseren praktischen Vorbildung verantwortlich machen wollen“ (Magdeburg R. G. Korref.). Die Notwendigkeit einer methodischen Schulung des Lehrerstandes betonen Burg Ref., Naumburg Ref., Seehausen Ref., Pforte Korref. These: „Mit den Herbartianern ist von den angehenden Lehrern an den höheren Schulen zu fordern, dafs sie über die Regeln der Didaktik wissenschaftlich reflektieren und in der Anwendung derselben praktisch vorgebildet werden.“

Wernigerode Ref.: „Der Unterschied der bisher herrschenden und des von der Schule Herbarts verlangten Verfahrens läfst sich geradezu so ausdrücken: Jetzt wird den Schülern zu wenig gegeben, es wird von ihnen zu viel gefordert; an die Lehrer sind fortan höhere, an die Schüler niedrigere Anforderungen zu stellen. Die eigentlich selbstverständliche, aber doch nicht unerwähnt zu lassende Bedingung für Verwertung jener Grundsätze sei: Die Lehrer der höheren Lehranstalten bedürfen einer besseren pädagogisch methodischen Vorbildung. Schon vor etwa 100 Jahren schrieb Kant: „Die Pädagogik mufs ein Studium werden, sonst ist nichts von ihr zu hoffen.“ Es mufs endlich einmal allgemein anerkannt werden, dafs erziehend unterrichten eine Kunst ist, beruhend auf einer Wissenschaft, die ebensowohl wie andere ihre unumstöfslichen Gesetze und Thatsachen hat, die keiner ungestraft ignorieren darf.“ — In Übereinstimmung damit wird von der Kfz. allgemein anerkannt: „Vor der Beeinflussung des angehenden Lehrers durch die Tradition ist eine methodische Einübung pädagogischer und didaktischer Grundsätze für denselben nicht nur wünschenswert, sondern sogar erforderlich.“ Ref.

Merseburg stellt den Satz hin: „Inwieweit schon das Universitätsstudium der Praxis vorarbeiten soll und kann, ob schon auf der Universität die Grundlage zu dem rationalen Takte durch Einrichtung von Seminarien und Übungsschulabteilungen gelegt werden soll und kann, oder ob erst nach Absolvierung der eigentlichen Fachstudien der Lehramtskandidat im Sinne der Frickschen Vorschläge auszubilden ist, das ist wohl eine Frage, von deren Beantwortung das Wohl der höheren Schulen abhängt."

Mehrfach werden citiert die Worte Kerns auf der Ministerial-Konferenz Oktober 1873, (Protokoll S. 74). „Es müsse dem Lehrer die Fähigkeit werden, sein Thun in der Schule denkend in Beziehung zu setzen zu dem letzten Zweck aller Erziehung" — und diejenigen Stoys S. 73. „Es kann und darf nicht dem Zufall überlassen bleiben, ob der Lehrer zu den wenigen glücklichen Naturen der Pfadfinder gehöre oder nicht; auch die glückliche Natur wird durch die Anweisungen der Methode nicht beengt und unwirksam gemacht, sondern für sie ist — nach dem alten schönen platonischen Satze von dem Werte der Erziehung [1] — recht eigentlich höherer Gewinn zu erwarten."

Unser Schulwesen befindet sich in einem Übergangsstadium (Roſsleben Ref., Salzwedel Ref.); die Schulfragen sind Tagesfragen geworden, Mahnung genug, uns bei zeiten und recht nüchtern zu prüfen, ob die gegenwärtigen Zustände in unseren höheren Schulen wirklich so über alle Kritik erhaben sind, daſs wir uns einer Vertrauensseligkeit überlassen dürfen, ob nicht vielmehr die besondere signatura temporis auch der Schule besondere Aufgaben auferlegt.

Wir lassen über diese signatura temporis H. v. Treitschke reden. Er sagt: (Preuſsische Jahrbücher 1883 S. 161 ff. Einige Bemerkungen über unser Gymnasialwesen): „Die schwerste Gefahr, welche die Bildung der modernen Menschen bedroht liegt in der unendlichen Zerstreutheit unseres inneren Lebens, in einer Überfülle von geistigen Eindrücken und Mitteilungen jeder Art, welche alltäglich auf uns einstürmt, unseren Geist von der Natur abzieht, uns die Vorbedingung alles groſsen Schaffens, die Andacht und Sammlung der Seele, erschwert und uns immer von neuem verlockt, über Unverstandenes und Halbverstandenes dünkelhaft abzusprechen. ... Es fehlt die Zeit um die empfangenen Mitteilungen in selbständigem Nachdenken zu verarbeiten, und der mit Bildungsstoff überladene Geist läuft Gefahr wieder in das wache Traumleben zurückzusinken, das einst die barbarischen Anfänge der Geschichte erfüllte"

1) *Φύσεις χρησταὶ τοιαύτης παιδείας ἀντιλαμβανόμεναι ἔτι βελτίους τῶν προτέρων φύονται.* Rep. IV. 424. A.

„In keiner Epoche der civilisierten Geschichte — etwa die letzten Jahrhunderte des sinkenden römischen Kaiserreichs ausgenommen — war die Gefahr der Verflachung und der inneren Unstätigkeit gröfser als in der Gegenwart. Eine solche Zeit kann ihre Jugend gar nicht einfach genug erziehen, wenn sie die Schüler nicht gänzlich verderben will. . . . Sie soll das heranwachsende Geschlecht nicht vielerlei lernen lassen, sondern ihm die Rüstigkeit des Leibes, die Frische des Geistes, die Kraft zu selbständigem Denken stählen, seinen Geist an das gründliche Verständnis weniger, aber bleibender und echter Werke menschlichen Schaffens gewöhnen und ihm also die Richtung auf das Ewige geben, damit er fähig werde, aus einem engen Kreise wohlgesicherten Wissens durch eigene Arbeit allmählich hinauszuwachsen und den Gefahren der Zerstreuung und Versandung, die im Wesen der modernen Bildung liegen, zu widerstehen."

Das sind Forderungen, welche sich ganz mit den Forderungen der H.-Z.-St.'schen didaktischen Grundsätze decken: der Forderung möglichst grofser Vertiefung und Besinnung, möglichst straffer Konzentration, möglichst energischer Pflege des Interesses im H.'schen Sinne. Wir sehen in einer verständnisvollen Herübernahme des Wertvollen aus der H.-Z.-St.'schen Didaktik eines der fruchtbarsten Mittel rechter Vereinfachung und Vertiefung der Arbeit an den höheren Schulen. „Wir halten die Einführung in die Bestrebungen der genannten Schule für vorzugsweise geeignet, daran als an einem Faden durch die Aufgaben einer zielbewufsten Didaktik hindurch zuführen, vor allem wenn es so geschieht, dafs die dunkele Terminologie der Herbartianer in die sonst landläufige übertragen und die Anwendung der brauchbaren Grundsätze auf die praktische Arbeit der höheren Schule fort und fort zu einer Hauptsache gemacht wird." [1]

Die H.-Z.-St.'schen didaktischen Grundsätze sind vor anderen geeignet, dem Anfänger feste Bahnen vorzuzeichnen, in denen er gehen kann, und seine Tritte sicher zu machen, aber auch den Schulmeister zu immer neuer Vertiefung in die didaktische Kunst anzuregen und ihm immer neue Förderung für die Praxis darzubieten.

Wir finden uns mit dieser Auffassung in Übereinstimmung mit einer grofsen Zahl gerade der gehaltvollsten Referate:

Erfurt G. Korref.: „Die allgemeine Pädagogik Herbarts — das wird jeder unbefangene und aufmerksame Leser getrost zugeben dürfen, auch wenn er nicht mit allen einzelnen Punkten einverstanden ist — steht

1) Das Seminarium praeceptorum. S. 29.

auf dem Gebiet der pädagogischen Litteratur einzig da, als ein nach Inhalt und Form in seiner Art vollendetes Kunstwerk, dem ich an eigenartigem Gepräge, an Originalität und Tiefe des Gedankens, an Schönheit, Fülle und Kraft des Ausdrucks aus der populärwissenschaftlichen Litteratur jener Zeit nichts an die Seite zu stellen wüſste, als etwa Schleiermachers Reden und Monologe. Von dieser Schrift aus will Herbarts idealgerichtete Persönlichkeit gewürdigt sein, sowie das ihm unbestrittene Verdienst, der Welt bewiesen zu haben, daſs das pädagogische Studium die höchste Befriedigung eines denkenden Kopfes sein kann, und daſs die Pädagogik nicht die Kunst des kleinen Schulmeisters, sondern die Zusammenfassung der bedeutendsten Ergebnisse historischer Erfahrung und philosophischer Wissenschaft bedeute, das Verdienst, durch diese Schrift, wie durch sein Beispiel den ersten Anstoſs zu einer wissenschaftlichen Begründung der Pädagogik gegeben und ihr damit das Bürgerrecht innerhalb der universitas litterarum erkämpft zu haben. Auch angenommen, daſs die Art der von Herbart versuchten wissenschaftlichen Begründung verfehlt wäre, so würde sein Name in der Geschichte der pädagogischen Wissenschaft stets mit Ehren genannt werden. Aber — das ist die Frage, über die wir uns zu verständigen und schlüssig zu machen haben, — kommt der Herbartschen Theorie kein anderer als ein historischer, zeitgeschichtlicher Wert zu, oder enthält seine Pädagogik, vorab seine Unterrichtslehre, die er selbst als den Kern seiner Erziehungslehre bezeichnet, Momente, denen wir nach eingehender Betrachtung einen bleibenden Wert zuerkennen müssen? Sind hier etwa Fruchtkeime ausgestreut, welche bestimmt sind in der Zukunft Tagen zu reifen; sind hier vielleicht Schätze verborgen, die noch nicht genügend gekannt, gehoben, praktisch verwertet sind, leitende Gesichtspunkte, die etwa gerade in diesem Augenblick, wo mit der Änderung des Lehrplans der höheren Schulen an die Leistungskraft des Unterrichts erhöhte Anforderungen gestellt sind, einen willkommenen Anhalt, eine erwünschte Stütze gewähren? Kurz sind die didaktischen Grundsätze Herbarts, — denn mit Herbart haben wir es im Grunde doch allein zu thun, — für den Unterricht in den höheren Schulen zu verwerten und wenn ja, inwieweit, in welchem Umfange und in welcher Begrenzung?“

Das Referat beantwortet diese Fragen weiterhin durchaus kritisch und nur bedingt zustimmend, aber schlieſst mit den Worten: „Jedes, auch das klare und deutliche Erkennen und Wissen des Richtigen ist ja für den Pädagogen wenigstens soviel wert, daſs es ihm den rechten Weg weist, oder ihn treibt durch Fleiſs einigermaſsen zu ersetzen, was ihm an Gaben und Geschicklichkeit abgeht; es schärft vor allem seinen Blick für die

eigenen Fehler, es macht ihn demütiger und treibt ihn an, höher hinauf zu streben. Einen Anstoſs dazu werden Herbarts Schriften jedem geben, der sich mit ihnen eingehender beschäftigt. Dem Unterzeichneten haben sie diesen Dienst geleistet, und das ist wenigstens der Anfang zur Verwertung seiner Grundsätze im Unterricht.“ Halberstadt G. Ref.: „Das Studium der pädagogischen Schriften Herbarts ist allen Lehrern auf der Schule zu empfehlen, da sie dieselben nicht aus der Hand legen werden, ohne eine Fülle fruchtbarer Gedanken und Anregungen empfangen zu haben.“ — Eisleben Korref.: „Die Technik des Unterrichts ist durch Herbart fruchtbarer, als von irgend einem vor ihm behandelt worden.“

Wernigerode Ref.: „Eine Vergleichung der bisherigen Praxis der höheren Lehranstalten und der damit erzielten Erfolge mit den pädagogischen und didaktischen Grundsätzen der Herbartschen Schule hat den Referenten zu der Überzeugung geführt (resp. in derselben befestigt), daſs einerseits die höheren Lehranstalten trotz aller von Lehrern und Schülern bewiesenen Anstrengungen in vielen wichtigen Stücken das nicht erreichen, was sie erreichen sollten, und insofern ihrer Idee nicht entsprechen, daſs aber anderseits die Befolgung der Herbartschen pädagogischen und didaktischen Grundsätze, — die freilich nicht so ohne weiteres möglich ist, — das wirksamste Heilmittel für viele dieser Übelstände sein müſste. Die höheren Lehranstalten sollen ihrer Idee nach Erziehungsanstalten sein; alles Wissen soll zur wahren, sittlichen Charakterbildung dienen; in Wirklichkeit gewinnt der Schüler durch den Unterricht oft nur Kenntnisse. Und nicht einmal die intellektuelle Bildung, die so gewonnen wird, ist die wahre. Der Schüler beherrscht nicht frei und sicher, was er weiſs, es fehlt an innerem Zusammenhang des auf verschiedenen Gebieten Gelernten; er behält auch nicht sicher und auf die Dauer, was er weiſs, weil er es sich nicht selbstthätig mit eigenem unmittelbaren Interesse, sondern in bloſser Rezeptivität angeeignet hat.“

„Er ist nicht erfüllt von regem Streben nach möglichst vielseitiger Erweiterung und gründlicher Vertiefung seines Wissens; seine geistigen Kräfte sind nicht durch den Unterricht stets geweckt, gefördert, gesteigert worden, sondern er ist oft stumpf, schlaff, matt, zerfahren und zerstreut. Namentlich vermiſst man in den oberen Klassen die Fähigkeit ein gröſseres Ganze im Zusammenhange aufzufassen und darzustellen, die natürliche Folge davon, daſs der Unterricht immer nur Einzelheiten massenhaft in dem mechanisch operierenden Gedächtnisse aufgehäuft, die naturgemäſsen Assoziationen aber nicht hinreichend ausgebildet und befestigt hat. Man klagt über Trägheit und Beschränktheit des Schülers, während ein der naturgemäſsen Entwicklung der Seelenkräfte nicht entsprechendes Verfahren

dieselbe ganz zweckwidrig übermäſsig anstrengt und abstumpft. Bei alle dem ist es sehr begreiflich, daſs viel über Überbürdung der Schüler geklagt und der Unterricht geradezu als eine Dressur, eine Drillmethode bezeichnet wird. Demgegenüber zeigt die Didaktik der Herbartschen Schule naturgemäſsere, der Entwicklung der Seelenkräfte mehr entsprechende Verfahrungsweisen. Sie macht Ernst mit dem Begriff eines erziehenden Unterrichts und zeigt, wie der gesamte Gedankenkreis eines Schülers so bearbeitet werden kann, daſs dadurch die Entwicklung der rechten Gesinnung, des sittlich religiösen Charakters aufs wirksamste gefördert wird. Sie gründet sich auf Psychologie und diese gewährt Einsicht in das Wesen und die Bedingungen der geistigen Vorgänge, die im Schüler bewirkt werden sollen, und führt dadurch zur Erkenntnis der rechten Mittel. Sie zeigt, wie alles Lernen ein Apperzipieren, eine durch das Entgegenkommen ähnlicher und verwandter Vorstellungen bedingte Assimilation und Aneignung ist, welche Bedingungen also erfüllt sein müssen, damit überhaupt ein Lernen möglich sei. Sie zeigt wie durch Artikulation, eine in einzelne methodische Einheiten allen Stoff zerlegende Gliederung von Stufe zu Stufe mit Anwendung der jeder Stufe entsprechenden Methode der Unterricht kontinuierlich fortschreiten und so sowohl klare als auch mannigfach unter sich verbundene und verwebte, schlieſslich zum Ganzen sich zusammenfassende und zur ferneren Verwertung bereitstehende Vorstellungen schaffen kann. Sie zeigt, wie die Selbstthätigkeit des Schülers in allem Unterricht in Anspruch genommen werden kann, wie die geistigen Kräfte entwickelt, gestärkt, gesteigert werden, wie es zu bewirken, daſs der Schüler mit Leichtigkeit und daher mit Lust und Liebe lernt, wie eben durch das Lernen ein vielseitiges Interesse und damit der fruchtbare Keim für alle spätere Weiterbildung erzeugt wird, wie endlich durch Konzentration die innere Einheit des ganzen Gedankenkreises hergestellt und erhalten werden kann. Hiermit ist die Vorfrage, ob jene Grundsätze zu verwerten seien, bejahend beantwortet."

Ähnlich und ergänzend Mühlhausen Ref.: (Nach den H.-Z.-St.'schen Grundsätzen) „soll der Unterricht zuerst das Interesse der Schüler für den Gegenstand erwecken und immer mehr beleben, indem er z. B. bei der Lektüre auſser der Gliederung des Inhalts und der sachlichen und sprachlichen Erklärung auf die Charakterisierung der behandelten Personen und eine Vergleichung und Beurteilung der Personen und Handlungen sich besonders einläſst, um das sittliche Urteil zu schärfen; indem er die religiösen, gesellschaftlichen, politischen Zustände mit in Betracht zieht; indem er beim Fortschreiten des Unterrichts zu höheren Stufen diese Einzelbilder zu zusammenhängenden Kulturbildern erweitert, die Entwicklung der

Litteratur, der Kunst, der Umbildung der religiösen und sittlichen Verhältnisse, der Staats- und Gesellschaftsformen nach den aus der Lektüre genommenen Anschauungen zusammenfafst und auf der obersten Stufe alles zur Gegenwart in Beziehung und innere Verbindung setzt. Diese Forderungen, denke ich, sind so allgemeiner Art, dafs sie der Individualität des einzelnen Lehrers vollste Freiheit lassen, und wollte man genauer, als bisher geschehen, nach ihnen sich richten, so müfste das unseren Schulen zum Segen gereichen."

„Was bei der näheren Bekanntschaft mit dieser Erziehungslehre", — schreibt ein Referent aus einer Erfahrung heraus, welche mehr oder weniger alle machen werden, die sich nur ernstlich mit dieser Didaktik zu beschäftigen den Willen haben, — „mein Interesse immer lebhafter erregte, das war die Wahrnehmung, dafs einzelne Grundsätze, die ich für mich gewonnen hatte und an denen ich hing, ich hier mit noch vielen anderen zu einem einheitlichen grofsen System ausgebaut fand. Sie waren gewissermafsen die Apperzeptionshilfen, vermittelst deren ich in die Sache eindrang und die vordem fremde Lehre immer mehr lieb gewann. Vor allem jedoch übte die mächtigste Wirkung auf mich die Grofsartigkeit des Systems und die Klarheit und Konsequenz, mit der es auf psychologischer Grundlage sich aufbauend den einzig richtigen und höchsten Zweck aller Erziehung, die Einheit des Wissens und sittlichen Handelns, betont und danach die ganze Methode regelt."

Ganz vortrefflich endlich charakterisiert diesen Gewinn auch der Ref. d. St. G. zu Halle: „Der hauptsächlichste Wert liegt für den lediglich praktischen Schulmann bei eingehender Beschäftigung mit H.'s Erziehungsplan darin, dafs, wie beim Schüler durch eine Zusammenfassung nach vielfach vorbereitenden Bemerkungen erst rechte Klarheit über deren Zusammenhang und Zweck entsteht und die Freude am Besitz und die Lust des Weiterschaffens zunimmt, sowie nach Verknüpfung mit vielem andern als wahr, schön und gut Erkannten eine Einwirkung auf Charakterbildung stattfindet, — so auch beim Lehrer ein tieferes Interesse für seine Thätigkeit sich entwickelt, sodafs seine erzieherische Aufgabe durch Wissen auf den Charakter des ihm von Familie und Staat anvertrauten Zöglings zu wirken, so recht zu einer das ganze Innere ausfüllenden Gesinnung und zu dem Hauptinhalt seines Lebens wird."

Thesen.

I. Es ist schon mit Rücksicht auf die Geschichte der Pädagogik und Didaktik dringend zu wünschen, dafs die Lehrer an den höheren Schulen sich mehr als bisher mit den Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätzen bekannt machen.

II. Nach Ausscheidung aller derjenigen Nebenvorstellungen in denselben, welche in der mechanischen Psychologie Herbarts begründet sind, erscheinen folgende Punkte jener Didaktik auch für die höheren Schulen, zumal in der Gegenwart, aufs neue besonders beachtenswert:

1. Die Forderung, dafs nicht das Wissen und Lernen Zweck und Ziel alles Unterrichts sei, sondern die Erzeugung des lebendigen Interesses, d. h. der auf die Erhaltung und Erweiterung unseres geistigen Erwerbens gerichteten Kraft (Kern 89), desjenigen angeregten Geisteszustandes, aus welchem das Wollen hervorwächst. (Stoy, S. 77.)
2. Die Forderung der Erregung und Bildung eines möglichst vielseitigen und doch konzentrierten Interesses.
3. Die Forderung, dafs aller Unterricht ein erziehender sei.
4. Die Forderung einer auf alle Weise möglichst straff und einheitlich durchgeführten auf Bildung der Gesinnung und des Charakters gerichteten Konzentration des Unterrichts.
5. Die Forderung einer auf das sorgfältigste durchgeführten Gliederung des Unterrichts.

III. Eine freie und möglichst elastische, nach den verschiedenen Klassenstufen und Unterrichtsgegenständen zu modifizierende Verwendung der sogenannten 5 (4) Formalstufen wird ein sehr fruchtbares Mittel sein können, ein systematisches und vertieftes Wissen zu erzeugen und den Schülern zu einer sicheren Herrschaft über den Stoff zu verhelfen.

IV. Die Herbart-Ziller-Stoysche Didaktik, welche die Lehrer nötigt, sich klare Rechenschaft zu geben über die am Geiste des Schülers zu vollziehenden einzelnen Operationen und sich der eigenen unterrichtenden Thätigkeit deutlicher und klarer bewufst zu werden, ist in besonderem Grade geeignet, dem Anfänger im Lehramt sehr förderliche Richtlinien für die ersten Schritte an die Hand zu geben, aber auch den schon länger in der Praxis stehenden Lehrer zu immer neuer Vertiefung in die didaktische Kunst anzuregen und in der zielbewufsten Ausübung derselben zu fördern.

In den Verhandlungen der Direktoren-Konferenz sind die Thesen des Referenten mit einer an Einstimmigkeit grenzenden Majorität angenommen worden nach folgenden nicht wesentlichen Abänderungen:

1. Die Positionen 1, 2, 3 in These II wurden umgestellt, sodafs Position 3: die Forderung, dafs aller Unterricht ein erziehender sei, an die Spitze getreten ist.
2. Position 1 (nunmehr 2) in Th. II lautet nach dem Beschlufs der Konferenz: „Die Forderung, dafs nicht das Wissen höchster Zweck alles Unterrichts sei, sondern die Entwicklung des lebendigen Interesses (im Sinne Herbarts) u. s. w.“
3. In Position 2 (nunmehr 3) ist das Wort „möglichst“ gestrichen.
4. Ebenso in These III die Ziffern: 5 (4).

2. Didaktischer Katechismus,[1]

A. betreffend den psychischen Lern- und Lehr-Prozefs in dem erziehenden Unterricht.

(Fragen, welche der Lehrer wird an sich selbst zu stellen haben, in der Praxis aber verschiedenartig beantworten mag).

1. Welches innere Verhältnis hat der Schüler nach seiner Individualität und Bildungsstufe von vornherein zu dem Unterrichts-Objekt, und wie kann ich ein solches Verhältnis befestigen, oder wie habe ich es durch Erregung einer fruchtbaren Erwartung neu zu begründen?

2. Wo liegen in dem nächsten und näheren (heimatlichen) Erfahrungskreise des Schülers und in dem ihm bereits heimisch vertrauten Anschauungs- und Vorstellungs-Material geeignete und fruchtbare Anknüpfungs-Punkte als Hilfen für die geistige Aneignung des darzubietenden Neuen (Apperzeptionsstützen)?[2]

3. Wie kann ich, um die **Anschauung** des Schülers zu bilden und durch den Unterricht anschaulich zu wirken auf alle Weise die sinnlichen Wahrnehmungen des Schülers benutzen?[3]

1) Lehrproben Heft 1 u. 2; wiederabgedruckt Heft 28 S. 1 ff.

2) Vgl. O. Willmann, Pädagogische Vorträge über die Hebung der geistigen Thätigkeit durch den Unterricht. (Leipzig 1869) S. 55: „Wie hat sich der Unterricht zu dem Vorstellungsmaterial zu verhalten, das die eigene Erfahrung in die Seele des Zöglings gelegt hat und unausgesetzt zu legen fortfährt, und was soll zur fortgesetzten Verknüpfung jener Erfahrung und der Lehren und Antriebe des Unterrichts geschehen?"

3) Herbart: „Allgemein soll der Unterricht zeigen, verknüpfen, lehren, philosophieren (Pädag. Schriften, Ausg. von O. Willmann I S. 408). — Vgl. Münch Zur Förderung des französischen Unterrichts, Heilbronn 1884 S. 29: „Psychologisch thatsächlich ist, dafs mit der äufseren Erscheinung für das Auge die Bestimmtheit und Stärke des Eindrucks eng zusammenhängt, und das Gedächtnis, ja sogar die begriffliche Erfassung, besonders aber auch die spätere Orientierung hier grofse Erleichterung — oder aber Erschwerung — finden kann."

4. Wie kann ich durch anschauliche und wiederholte Darbietung des Stoffes bewirken, dafs die gesichteten und geordneten Wahrnehmungen des Schülers sich zu inhaltsreichen Anschauungen verbinden und befestigen, und dafs als Niederschlag und Frucht der gewonnenen Anschauungen klare und inhaltsreiche **Vorstellungen**[1] zurückbleiben?

5. Wie kann ich durch angemessene Benutzung und Bearbeitung der Anschauungs- und Vorstellungs-Welt des Schülers einen Ersatz für sinnliche Wahrnehmungen schaffen durch Erzeugung von lebensvollen Gebilden der inneren (geistigen) Anschauung, durch systematische Pflege und Bildung der Einbildungskraft (Phantasie);[2] — und wie die Empfäng-

1) Wir brauchen die Bezeichnungen: Wahrnehmungen, Anschauungen, Vorstellungen im herkömmlichen Sinne, nicht im Sinne einer Schul-Terminologie. — Eine vortreffliche Antwort auf die gestellte Frage giebt unter Zurückgehen auf die psychologische Genesis der Anschauung Th. Wiget in der gehaltvollen und sehr lehrreichen Broschüre: Die formalen Stufen des Unterrichts. 2. Aufl. 1884. Chur. Er verlangt die Stufen: 1. einer vorbereitenden, skizzierenden Total-Auffassung, 2. einer nachfolgenden, eingehenden Vertiefung in das Einzelne, und 3. einer zurückgreifenden und abschliefsenden Wiederbesinnung auf das Ganze. — Die Anforderungen an die Erzeugung lebensvoller Anschauungen stellte nach Pestalozzi sehr übersichtlich und belehrend zusammen K. Just in dem Aufsatz: „Pestalozzis Unterrichts-Methode“ im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik XIV 1882 S. 3 ff.

2) Vgl. G. A. Lindner, Lehrbuch der empirischen Psychologie, Wien 1883. § 40: „Die Einbildungskraft wird die Bedingung alles geistigen Bildungsfortschrittes. Sie ist diejenige Geisteskraft, an welche sich jeder Unterricht wendet, und von deren Mitwirkung jeder Unterrichtserfolg abhängt. Denn der Unterricht arbeitet, die Fälle sinnlicher Demonstration des Vorzutragenden abgerechnet, mit Worten, d. i. mit konventionellen Zeichen, und erwartet, dafs der Zögling diese Worte mit seinen Vorstellungen begleite. Allein die Dinge, um die es sich bei diesen Worten handelt, sind dem Zöglinge noch neu; denn der Unterricht will ihm mitteilen, was er noch nicht weifs. Hier ist es nun das Geschäft der Einbildungskraft, im Bereiche des Bekannten die Bilder zu suchen, um aus ihnen die neuen, durch den Unterricht zu weckenden Vorstellungen zusammenzusetzen. So wie der Schriftsetzer im Setzkasten die nötigen Typen zusammensucht, um aus ihnen nach Vorschrift des Manuskriptes Worte zu bilden, so trägt die Einbildungskraft aus dem Vorratskasten des Gedächtnisses die Bilder zusammen, welche der Unterricht im Bewufstsein des Zöglings durch Worte zu wecken sucht. Der Zögling „fafst“ die Worte des Unterrichtes „auf“, wenn es seiner Einbildungskraft gelingt, dieselben durch die entsprechenden Vorstellungsbilder zu illustrieren. Die Einbildungskraft ist es daher, welche alle „Auffassung“ beim Unterrichte vermittelt. Wo sie aufser stande ist, die Illustration der vernommenen Worte durch ihre Anschauungsbilder zu vollführen, da werden die Worte als leere Klänge vernommen und von dem mechanischen Gedächtnisse als schwerfälliger Ballast festgehalten, wie es bei dem gedanken- und vorstellungslosen „Auswendiglernen“ nur allzuoft der Fall ist.“

lichkeit der Seele zur Aufnahme der „Anschauungen des Gemütes“[1] vorbereiten, bilden und möglichst fruchtbar machen?

6. Wie habe ich im einzelnen die Elemente des Unterrichtsstoffes durchzuarbeiten, zu gestalten und darzubieten, daſs durch systematische, auf die Gesetze der Innenwelt gegründete, aber der Eigenart und besonderen Lage des Zöglings sich anschlieſsende Einwirkung auf das Denken der Schüler die Vorstellungen in ihm eine dauernde und fruchtbare Verbindung eingehen?[2] — Wie habe ich demgemäſs in jeder einzelnen Lektion die Forderungen zu erfüllen:

a) der Zurückweisung und Ausscheidung alles Fremdartigen, Störenden, Hemmenden,
b) der Sichtung des wahrhaft Fruchtbaren,
c) der reproduzierenden Verwertung des bekannten, ähnlichen und gleichartigen Vorstellungs-Materials, der Erfassung von und Verschmelzung mit neuem Vorstellungs-Material (Perzeption und Apperzeption),
d) der verknüpfenden und gruppierenden Zusammenfassung des Verwandten,
e) der das Gleichartige im Vergleich nebeneinander, das Ungleichartige im Kontrast gegenüberstellenden Betrachtung,
f) der Bildung von geschlossenen Reihen inhaltsverwandter und klarer Vorstellungen, sowie ihrer Verknüpfung und Verflechtung zu festen Vorstellungsgeweben,[3]
g) der Aufdeckung und Hervorhebung des jedesmal Charakteristischen und des tieferen hinter den Erscheinungen liegenden (Ideeen-)Gehaltes?

1) Pestalozzi. — Der Unterricht muſs nicht nur sinnlich-anschaulich, sondern auch intellektuell-anschaulich sein. — Es ist uns sehr wichtig, auch die Macht der stillen Rezeption für den Unterricht recht nachdrücklich zu betonen, welche die dargebotenen Unterrichtsstoffe in der Tiefe der Seele werden, wachsen und ausreifen läſst auch ohne die Beleuchtung der Reflexion.

2) Vgl. Münch a. a. O. S. 27: „Der Lehrer ist überhaupt auf dem Irrweg, der die Würde seiner Aufgabe nach der zu behandelnden Materie bemiſst; nicht in der Materie, sondern in der psychologischen Bewegung der Persönlichkeiten liegt der Reiz und Wert.“

3) Herbart: Allgemein soll der Unterricht zeigen, verknüpfen, lehren, philosophieren. — Vgl. Lindner a. a. O. § 33: „Da die Zeit die allgemeine Form des Seelenlebens ist, so nehmen die Vorstellungen als Ausdruck ihrer Entwicklung in der Zeit die Reihenform an. Dadurch wird die Reihenform zum Urtypus unseres Vorstellungslebens, das eigentlich nur aus Gleichzeitigkeiten und Reihen besteht.“

7. Wie kann ich aus dem so gesichteten, geordneten und wohlverknüpften Vorstellungs-Material der Schüler durch Abstraktion Urteile (logische, ästhetische, sittliche) und **Begriffe** (Regeln, Gesetze) gewinnen, die gewonnenen Vorstellungsgebilde in begriffliche Einsicht umwandeln?[1]

8. Wie habe ich herzustellen einen angemessenen Wechsel von rezeptiver und produktiver Thätigkeit, von Fortschritt und Ruhe, von Apperzeption und Abstraktion, von rechter Vertiefung in das Wesen der Einzeldinge und ihrer Komplexe, sowie rechter Zusammenfassung der durch die Vertiefung gewonnenen Verständnis-Momente (Besinnung)?

9. Wie kann ich dem Streben der menschlichen Seele, ihre Funktionen geordnet und einheitlich zusammenzufassen, am vollkommensten entgegenkommen durch sorgsame Gliederung (Artikulation) des Unterrichts in leicht überschauliche und durchsichtige gehaltvolle Einheiten, durch Aufdeckung der dem Wesen der Objekte zu Grunde liegenden typischen Elemente, durch Aufstellung und Einhaltung fester aus denselben gewonnener Richtlinien, durch Verwebung der Stoffe und ihrer Einheiten nach dem Prinzip einer umsichtigen Konzentration des Unterrichts, welche nach allen Seiten Fühlung sucht, den vorhandenen innerlichen Zusammenhang und die gegebenen wechselseitigen Beziehungen unter den Einzel-Objekten festhält, das in der Seele des Schülers vereinzelt Dastehende verknüpft und so das geistige Innere des Zöglings zum Zentrum macht?

10. Wie kann ich schliefslich durch kontinuierliche systematische Bildung seines Gedankenkreises es erreichen, dafs der Schüler zu einer relativen Herrschaft über den gegebenen Stoff gelangt, sich von Stufe zu Stufe eines wohlgeordneten festen Bildungs-Zuwachses als eines klaren Besitzes freudig bewufst wird, und dadurch schliefslich auch in seinem Wollen gehoben und gefestigt fühlt?

11. Wie kann ich auf das gesamte Erkenntnisvermögen und dadurch indirekt auch auf das Willensvermögen des Schülers einwirken durch Weckung und Pflege:

a) des empirisch-ästhetischen, auf Wahrnehmung, Beobachtung und Anschauung gegründeten,

1) Kant: Anschauungen ohne Begriffe sind blind; Begriffe ohne Anschauungen sind leer. — Der umgekehrte Weg: Darbietung von Begriffen, Regeln und Gesetzen ohne voraufgehende Anschauung ist entweder ein Umweg (Regel — Beispiel — Regel) oder führt zu totem Verbalismus. Vgl. Th. Wiget a. a. O. S. 11 ff. Herbart: Allgemein soll der Unterricht zeigen, verknüpfen, lehren, philosophieren.

b) des spekulativen, den Gründen und dem begrifflichen Verständnis nachgehenden,

c) des ethischen, die sittliche Beurteilung der Handlungen fordernden Interesses?

12. Wie kann ich auf die gesamte Gemütswelt und dadurch indirekt auch auf das Willensvermögen des Schülers einwirken durch Weckung und Pflege der Teilnahme an dem Leben

a) der Natur (Naturgefühl),

b) der einzelnen Persönlichkeiten (sympathetisches Interesse),

c) an dem Gemeinschaftsleben (soziales Interesse),

d) an der Welt des Ewigen und ihrer Geheimnisse (religiöses Interesse).[1]

13. Wie kann ich durch planmäſsige Auswahl und stufenartig aufsteigende Verbindung der Unterrichts-Objekte das Wertvolle in der Forderung mir aneignen und für den Unterricht praktisch machen, daſs die Schüler allmählich durch die Stufen der kulturgeschichtlichen Entwicklung des Menschengeschlechts hindurchgeführt werden, und dieselben in gewisser Weise an sich mit durchleben?[2]

1) „Für die Welt im gröſsten Umfang aufwärts und abwärts, in Natur und Menschheit muſs der Blick geöffnet, die Teilnahme erregt werden" (Herbart).

2) Vgl. O. Willmann, Didaktik, Braunschweig 1882. Band I S. 72: „Die Erziehung arbeitet mit den Kräften der Geschichte, insofern sie den werdenden Menschen historisch macht, ihn mit raschem Schwunge auf die Höhe der Gegenwart heraufhebt und in gewissem Betracht das Individuum in den kurzen Jahren der jugendlichen Empfänglichkeit die Bahn durchlaufen läſst, welche das Menschengeschlecht im Laufe von Jahrtausenden unter Mühsal und Kampf durchschritten hat." — C. Alexi, Zur Reform der höheren Schulen. Langensalza 1883 S. 49: „Aus dem Grund-Prinzip des Interesses ergeben sich drei weitere Gesichtspunkte, nach denen der Unterricht zu regeln ist: 1. die Auswahl und Anordnung des Stoffes nach Qualität und Quantität, und zwar nach dem Gedanken der kulturhistorischen Stufen, welche im allgemeinen der aufsteigenden Reihe der individuellen Entwicklungs- oder Apperzeptionsstufen des kindlichen Geistes entsprechen; 2. die Verwebung aller Stoffe nach dem Prinzipe der Konzentration und 3. die Durcharbeitung des Stoffes nach dem Gange der formalen Stufen. — Wie der Gedanke der „kulturhistorischen Stufen" im einzelnen praktisch verwertet werden kann, auch wenn man dem Zillerschen System von Gesinnungsstoffen (vgl. das Referat von Frick und Friedel: In wieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht der höheren Schulen zu verwerten? Berlin 1883. S. 36 ff. Abhandl. Bd. I, S. 236 ff.) nicht zustimmt, sollten die Mitteilungen des Unterzeichneten über die Anordnung der Stoffe in der Ovid-Lektüre in Tertia (Zeitschrift für das Gymnas.-Wesen 1884. S. 257 ff. Abhandl. Bd. II) deutlich machen, und haben wir in unseren Lehrproben und Lehrgängen näher nachzuweisen oft Gelegenheit genommen.

14. Wie kann ich es erreichen, dafs die Bildung des sprachlichen und mathematischen, des naturkundlichen und geographischen, des geschichtlichen und religiösen Sinnes zu einer Gesinnung sich verdichte und fähig werde, als Frucht **das Interesse** zu erzeugen, welches als ein verständnisvolles Heimisch-sein in den Dingen (interesse), als gesteigerte Empfänglichkeit der auf stille Versenkung in die Objekte und auf hingebende Aufnahme von neuem Bildungs- und vor allem auch von Ewigkeits-Gehalt gerichteten Organe der Seele, endlich als eine auf Erhaltung, Erweiterung und Vertiefung des geistigen Erwerbes gerichtete Kraft der fruchtbarste Boden wird, aus welchem ein energisches **Wollen** hervorwächst?

15. Wie kann ich die Willens-Kraft und -Bethätigung der Schüler erziehend in die rechten Bahnen leiten durch befreiende Erhebung des Geistes, durch zielbewufste Richtung der Geisteskräfte auf das Handeln, durch stete Aufforderung und begleitende Anleitung zur Selbstthätigkeit,[1] zur Verwertung und wertvollen Anwendung[2] des selbstthätig erworbenen geistigen Besitzes, zur gehaltvollen Übung des **Könnens**, damit durch eine möglichst allseitige Entfaltung der herausgebildeten Kräfte und der Gesamt-Persönlichkeit eine zuverlässige Grundlegung der **Charakter-Bildung** erreicht werde?

16. Wie kann ich alle die zuvor angedeuteten Mittel und Wege der Gesamt-Arbeit des erziehenden Unterrichts durch rechte Vertiefung und Weihe dem letzten und höchsten Ziel der **sittlich-religiösen Charakter-Bildung** dienstbar machen?[3]

1) „Nach ihrer Fähigkeit, die geistige Kraft, die Selbstthätigkeit des Zöglings zu erhöhen, mufs der erziehende Wert der Methode gemessen werden.“ Th. Wiget a. a. O. S. 11.

2) Dafs eines der fruchtbarsten Mittel der Anwendung auch das Zeichnen und überhaupt die Verwendung der graphischen Mittel ist als Korrelat zu dem Zeigen des Lehrers, sei hier nur im Hinblick auf S. 285 Anm. 3 kurz bemerkt.

3) „Das pädagogische Verfahren ist mehr als ein schlechtinniges Vermitteln von Kenntnissen, mehr als Bethätigung der sogenannten Zucht, mehr als eine summarische Verbindung beider, ... es ist ein einheitliches künstlerisches Verfahren, gegründet auf die Gesetze der Innenwelt, angeschlossen an die Eigenart und besondere Lage des Zöglings, gerichtet auf die Verwirklichung eines sittlichen Charakters.“ (P. Zillig im Jahrb. des Vereins f. wissensch. Pädag. 1881. S. 263.) — Aufgabe des erziehenden Unterrichts ist, „aus einzelnen Bausteinen durch ihre gesetzmäfsige Anordnung, Gruppierung und Verteilung im Geiste des Zöglings ein Gedanken-System zu entwerfen, ... aus dem auch seine Gesinnung und sein Charakter ihren wesentlichen Bestandteilen nach hervorwachsen sollen.“ (Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht 2. Aufl. S. 188.) — In Herbartischer Fassung würden die Forderungen des

B. betreffend die Kunst des erziehenden Unterrichts.

I. Die **Didaktik** ist ψυχαγωγία. Als Teil der Pädagogik ist sie, wie diese, angewandte Psychologie und Ethik und somit **Wissenschaft**, welche sich als solche mit der Philosophie und Theologie berührt. Als ideale Praxis wird sie Übung einer **Kunst.** Nach beiden Seiten ist ihre nächste Voraussetzung die Erfahrung und die erste in der Wechselwirkung von Praxis und Theorie begründete Forderung diese, die Theorie aus der Praxis abzuleiten, die Praxis durch die Theorie fort und fort wissenschaftlich zu korrigieren und künstlerisch weiter zu entwickeln.[1]

vorstehenden Katechismus nach der vortrefflichen Zusammenhang von O. Willmann (im Jahrb. d. V. f. w. P. 1873 S. 130) folgendermaſsen lauten:

„Der Unterricht pflegt das **Interesse**, und zwar bildet er zunächst die **Erkenntnis.** Je nachdem er nun Vorgefundenes bearbeitet oder Neues darbietet, macht er teils Analysen, teils Synthesen, welche beide entweder Gegenstände der Beobachtung, oder des Nachdenkens oder des Geschmacks zum Gegenstande haben können. Jede Analyse und jede Synthese muſs Vertiefung und Besinnung, Ruhe und Fortschritt als Bedingungen der Vielseitigkeit vereinigen und demgemäſs die Stufen: zeigen, verknüpfen, lehren, philosophieren durchlaufen. Ferner bildet der Unterricht zur **Teilnahme;** auch hier macht er im Hinblick auf den bald zu bearbeitenden, bald zu erweiternden Gedankenkreis des Zöglings teils Analysen, indem er an die gemütlichen Beziehungen des Zöglings zu seiner Umgebung anknüpft, teils Synthesen, indem er demselben Bilder der Menschheit, wie sie Poesie und Geschichte darbieten, vorführt; in beiden Fällen handelt es sich entweder um Gesinnungen gegen Einzelne oder um die Erweckung des Gemeinsinnes oder endlich des religiösen Gefühls. Jede derartige Analyse und jede Synthese muſs, entsprechend den Stufen des Interesses und Begehrens ihren Gegenstand anschaulich machen, spannend und gleichmäſsig fortschreiten, den Geist erheben und ihm die Richtung auf das Handeln geben.“

Schlieſslich zur Beruhigung noch ein Wort Th. Wigets a. a. O. S. 50: „Wer wäre sich in jedem Augenblick des Unterrichtens der methodischen Regeln deutlich bewuſst? Wo käme man hin, wenn man sich bei jedem Schritt zuvor über seine wissenschaftliche Begründung klar werden müſste? Die Formen des rationalen (auch des pädagogischen) Taktes wirken unbewuſst; aber ihre Glieder haben alle den Weg durch das Bewuſstsein genommen und können jeden Augenblick dahin zurückgerufen werden.“

1) Die Didaktik (und Pädagogik) ist nicht eine Kunst im engern Sinne. Denn ihr Ziel ist nicht Darstellung des Ästhetisch-Schönen, wohl aber des Sittlich-Schönen; sie ist nicht Erzeugung von Idealen, wohl aber Arbeit mit Idealen und im Idealen; ihr Organ ist nicht die freischaffende Phantasie, wohl aber schöpferische Begeisterung. Auch die Arbeit der Didaktik ist bildnerische Arbeit, Bildung des Sinnes für den Gehalt jeder einzelnen Unterrichts-Disziplin, und dadurch der Gesinnung, sodann des sittlich-religiösen Charakters, schlieſslich der gesamten Persönlichkeit. — F. A. Wolf, cons. scholastica. § 2: „Uns ist die Pädagogik

II. Die **didaktische Kunstübung** ist, wie jede künstlerische Thätigkeit zunächst Sache der angebornen Begabung, und wird in ihrem Wert und Gehalt vornehmlich bestimmt durch die Persönlichkeit des Lehrers, — auch der Lehrer mufs geboren werden,[1] — sodann aber auch durch seine Liebe zu dem Beruf und zu der einen Jugend seines Volkes.[2]

III. Die **didaktische Kunstübung** ist aber auch Sache einer systematischen Pflege und Entwicklung,[3] und dazu nötig:

als Kunst eine praktische Wissenschaft." — Die Pädagogik und Didaktik teilt diese Zwischenstellung mit der Geschichtschreibung, welche ebenfalls Wissenschaft und Kunst ist, mit der Beredsamkeit, welche einerseits, weil sie die Wirkung auf den sittlichen Willen zum Ziel hat, dem ethischen Leben angehört, anderseits mit Rücksicht auf die künstlerische Form der Kunst, endlich mit der Sitte, welche in das Gebiet der Ethik, wie in das der Ästhetik hineinreicht.

1) F. A. Wolf a. a. O. S. 85: „Habe Geist".

2) F. A. Wolf a. a. O. S. 85. Habe einige Liebe zu allen den Studien, die du treibst, und zu den Jünglingen, die deiner Bildung anvertraut sind; doch, wo Kollisionen entstehen, die gröfsere Liebe zu den letzteren.

3) Vgl. Stoy, Encyklopädie S. 72: „Der Glaube an eine Universal-Methode ist freilich ein Aberglaube. Es ist aber auch ein sehr zweideutiger Ruhm, ‚zu den neueren Pädagogen zu gehören, welche von keiner Schulweisheit und keiner pädagogischen Mode gefesselt sind', und kein heilbringendes Thun, unter Ausfällen auf die sogenannte formalistische(?) Pädagogik dem Naturalisieren das Wort zu reden Man sehe in das Leben. Den Lehrern an unseren Gymnasien und Realschulen darf niemand den Vorwurf machen, dafs sie ‚durch pädagogische Schulweisheit gefesselt seien': aber sind etwa auf ihrer Seite die rechten Lehrerbilder vorzugsweise zu suchen? Wie treffend und wahr schildert Th. Wittstein (pädag. Revue 1847) die fraglichen Zustände: ‚Es giebt unter den Lehrern der glücklichen Naturen wirklich, welche sich mit glücklichem Takte ein System von Manieren, in Behandlung des Lehrstoffes wie der Schüler anzueignen wissen und damit die besten Erfolge erlangen; aber dergleichen Naturen sind selten, und viel häufiger trifft man den entgegengesetzten Fall, wo der Lehrer aus methodischer Unkenntnis weder den Stoff zu formen noch die Schüler zu gewinnen vermag und endlich nach vergeblichem Ringen sich zu derjenigen Indolenz hinabgedrückt sieht, mit welcher das Lasttier sein Tagewerk vollbringt.' Das Bedürfnis einer Methode ruht auf demselben heiligen Grunde wie die Pädagogik. Es kann und darf nicht dem Zufall überlassen bleiben, ob der Lehrer zu jenen wenigen glücklichen Naturen der Pfadfinder gehöre oder nicht; auch die glückliche Natur wird durch die Anweisungen der Methode nicht beengt und unwirksam gemacht, sondern für sie ist — nach dem alten schönen platonischen Satze von dem Werte der Erziehung — recht eigentlich höherer Gewinn zu erwarten." — Ziller, Allgem. Pädagogik, 2. Aufl., S. 29 ff.: „Je mehr die wissenschaftliche Methode die Erziehung durchdringt, desto mehr wird diese ihrem Ziele angenähert, eine praktische Lebenskunst zu werden. Denn alle Kunst besteht darin, ein Ideal in einen natürlichen Stoff den eigenen Gesetzen desselben gemäfs hineinzubilden; auch die Erziehung sucht das Ideal der Persönlichkeit in die Natur des kindlichen Geistes

A. ein eindringendes **wissenschaftliches Studium**,[1] welches zur Aufgabe hat:

1. fachwissenschaftliche Kenntnis und volle Beherrschung der jedesmaligen Unterrichts-Objekte. Diese ist selbstverständliche Voraussetzung[2] jeder ars docendi, gewinnt an Umfang und Bedeutung mit dem wachsenden Gehalt der Objekte und fällt zusammen mit dem Vermögen, selbst zu sehen (äufsere Anschauungen), selbst zu wissen (innere Anschauungen), selbst zu verstehen, vor allem auch den ideellen Gehalt zwischen den Zeilen herauszulesen (intellegere), damit man befähigt werde, andere zum Sehen, Wissen, Verstehen anzuleiten;[3]
2. wissenschaftliche, auf Psychologie und Ethik gegründete Kenntnis von dem Wesen der zu bearbeitenden menschlichen Seele im allgemeinen; aber auch Kenntnis des jedesmal von der im besonderen zu bildenden Seele mitgebrachten Erfahrungs-Inhalts, vor allem ihres heimatlichen Erfahrungskreises, als der ursprünglichsten Erkenntnisquelle;[4]

hineinzubilden. Diese aber trägt ihre gesetzliche Bestimmtheit an sich, wie es bei jedem Stoffe der Fall ist, den die Kunst für die Darstellung eines idealen Gehalts bearbeitet. Nach diesen Gesetzen mufs sich die Darstellung selbst richten, wie sich auch die Erziehung nach den Gesetzen des Geistes zu richten hat. Man darf nur nicht meinen, die Erziehung als Kunst sei ohne Methode möglich, und sie stehe zu der wissenschaftlich-methodischen Auffassung in einem Gegensatze, sie habe einzutreten, wo sich diese nicht durchführen lasse. Vielmehr wird immer so viel an der Kunst selbst fehlen, als sich deren Thätigkeit nicht auf eine wohlbegründete, wissenschaftlich methodische Aufführung zurückführen läfst.

1) Kant, Über Pädagogik S. 17 (Ausg. von Rink): „Die Pädagogik mufs ein Studium werden; sonst ist nichts von ihr zu hoffen.... Der Mechanismus in der Erziehungskunst mufs in Wissenschaft verwandelt werden." — F. A. Wolf a. a. O.: „Besitze die Kunst, anderen von deinem Geiste mitzuteilen, nnd **wisse** (d. h. doch wohl: habe gelernt), ihnen gediegene, doch nicht zu vielartige Kenntnisse beizubringen."

2) Denen, welche den Vertretern einer wissenschaftlichen Didaktik das Wort entgegenzuhalten pflegen: „es genüge eine wissenschaftliche Beherrschung des Stoffes; das andere, die Fähigkeit nämlich, denselben in angemessener Weise mitzuteilen, finde sich dann von selbst;" — ist zu erwidern: da, wo ihr aufhört, fangen wir an; d. h. eure Forderung ist für das, was wir anstreben, unerläfsliche, selbstverständliche Voraussetzung.

3) Wie das im einzelnen zu geschehen hat, darüber vgl. D. K. I.

4) Dieser Begriff ist im weitesten Sinne zu nehmen, so dafs er den Kreis der Familie, der engeren und weiteren Heimat, aber auch der Schule und im besonderen der hier auf den voraufgegangenen Stufen erworbenen Erfahrungen umfafst. Vgl.

3. sorgfältige Beobachtung und genaue Kenntnis der Wechselwirkung zwischen dem jedesmaligen Objekt und dem jedesmaligen Subjekt im allgemeinen[1] und innerhalb jeder einzelnen didaktischen Operation im besonderen.[2] Diese Kenntnis ist notwendige Voraussetzung einer ars docendi und notwendiges Korrelat zur ars discendi.[3] Ein Mittel dazu ist der Einblick in die eigne Erfahrung, die Selbstbeobachtung, wie man selbst am leichtesten zur Herrschaft über die Objekte gelangt (vgl. Nr. 1), indessen so, dafs die eigene Erfahrung durch die Herablassung zu dem Standpunkt der betreffenden Schülerstufe fort und fort zu ergänzen und zu korrigieren ist.
4. eingehende Kenntnis der geschichtlichen Entwicklung
 a) der Pädagogik und Didaktik im allgmeinen;
 b) der besonderen Didaktik jeder einzelnen Unterrichts-Disziplin.[4]

darüber die vortrefflichen Ausführungen v. K. Lange, Über Apperzeption. Eine psychologisch-pädagogische Monographie, III. Aufl., Plauen 1889, S. 50 ff., 60 ff. und Stoy, Von der Heimatskunde, Jena 1876, S. 11: „Die Heimatskunde soll der einflufsreichste Bundesgenosse aller zum erziehenden Unterricht gehörenden Lehrkräfte sein."

1) Dabei wird stets die Frage aufzuwerfen sein, auf welche Weise wohl die höchste Frucht dieser Wechselwirkung zu erzielen sein dürfte: nämlich die Bildung des sprachlichen, mathematischen, des geographischen, geschichtlichen, religiösen u. s. w. Sinnes als Mittel zur Bildung der Gesinnung und des Charakters, vgl. S. 289 Anm. 1 und den D. K. I Nr. 14.

2) Man wird sich bei jeder einzelnen didaktischen Arbeit genaue Rechenschaft geben müssen von den in der Seele des Schülers liegenden Voraussetzungen und den in ihr sich vollziehenden psychologischen Vorgängen, z. B. bei der Interpretation, bei der Lösung einer mathematischen Aufgabe, der Anfertigung eines Aufsatzes, eines Extemporales, bei einer Repetition, bei dem Memorieren u. s. w. Vgl. in Bezug auf die letztgenannte Operation die lehrreiche und für die didaktische Arbeit sehr fruchtbare Untersuchung von Dörpfeld, Denken und Gedächtnis, Gütersloh 1884, besonders S. 98 ff. und 121 ff.

3) Vgl. Schütze, Ev. Schulkunde. 6. Aufl. 1884 im Vorwort S. XI. „Neben der ars docendi giebt es eine ars discendi, welche ebenfalls auf festen psychologischen Gesetzen beruht und die gleichsam das Gegenbild, vielleicht auch ein heilsames Korrektiv der ersteren ist. Der Verf. glaubt, dafs, wie die Lehrkunst auch die Lernkunst lehrbar sei. — Möchte es dem verehrten Veteranen vergönnt sein, die Idee, mit der er sich trägt, auszuführen, nämlich zu seiner „Schulkunde" und zu seinem „Leitfaden der Pädagogik" noch ein „Pädagogisches Repetitorium" zu bearbeiten, in welchem an dem Lehrfach der Pädagogik die Gesetze der ars discendi praktisch zur Geltung gebracht werden sollen.

4) Zunächst bedeutet das so viel, wie Kenntnis der früheren Empirie. Man vgl. zum Beleg dafür, wie hoch Herbart den Wert der Kenntnis der früheren Empirie anschlug, seine pädagog. Schriften Bd. I S. 233 d. A. von O. Willmann.

B. unablässige, auf stete Vervollkommnung gerichtete **Übung.** — Aufgabe derselben ist: auf dem Grunde der durch das didaktische Studium (vgl. III A) gewonnenen Bildung unter der fruchtbaren Einwirkung einer steten Wechselwirkung von Theorie und Praxis (vgl. Nr. I) und eines regen geistigen Kontaktes zwischen dem Lehrer und den Schülern den planmäfsig gesichteten und vorbereiteten Stoff in freier, schöpferischer Gestaltung so darzubieten und künstlerisch zu bilden, dafs er den psychologischen und ethischen Zwecken des erziehenden Unterrichts im allgemeinen, sowie der jedesmaligen besonderen Arbeit einer klaren und sicheren ψυχαγωγία (vgl. III, A, 2) in möglichst vollkommener Weise dienstbar wird.

Mittel zur Aneignung einer solchen **didaktischen Virtuosität (des pädagogischen Taktes**[1]**)** sind aufser der eignen unausgesetzten Übung:

Die Volksschule hat hierfür ein vortreffliches Werk in der Geschichte der Methodik des deutschen Volksschul-Unterrichtes von Kehr, Gotha 1877—1881, 4 Bde., aus welchem auch die höheren Schulen für diejenigen Disziplinen, in denen sie sich auf ihren Unterstufen mit der Volksschule berühren, sehr viel lernen können, und welches deshalb in keiner Hand-Bibliothek auch dieser Anstalten fehlen sollte. — Die höheren Schulen besitzen erst Anfänge einer Geschichte der Methodik in monographischen Einzel-Arbeiten, wie in der bekannten vortrefflichen Arbeit über den lat. Unterricht von F. A. Eckstein (Encyklop. von Schmid. 2. Aufl. Bd. IV), in Laas' Buch, der deutsche Unterricht, Berlin 1872, und für den griech. Unterricht etwa noch in dem Programm von Radtke, Pless 1874, abgesehen von den anderen betr. Artikeln der Schmidschen Encyklopädie.

1) Vgl. Ziller, Allgem. Pädagogik. 2. Aufl. S. 44: „Der Takt läfst sich, wie sich aus seiner psychologischen Ableitung ergiebt, nicht aus Büchern und durch theoretische Studien gewinnen, sondern nur durch Handeln, und die fortgesetzten Übungen darin führen ganz von selbst zu einem leichten, raschen und sicheren Thun und Denken. Aber eine solche Art des Thuns und Denkens ist allerdings an sich noch wenig wert, so gern es auch der blofse Praktiker schon für das allerwertvollste ansieht.... Der Takt der blofsen Routine, der Takt des Naturalismus... ist trotz aller Erfolge, auf die er sich berufen kann, ein falscher Takt... Die rechte Art des Taktes ist der durch die Theorie gebildete, der rationale Takt, der sich in Übereinstimmung mit ihren vernünftigen Resultaten hält, der mit aller Gewissenhaftigkeit nach ihren Vorschriften und Methoden verfährt und der deshalb auch beim Unterricht nicht die Fachwissenschaft an die Stelle der Schulwissenschaft setzt.... Es müssen unsere theoretischen Überzeugungen schon vor dem Eintritt in die Praxis ausgebildet sein, nach ihnen müssen wir beobachten, beurteilen und versuchsweise handeln gelernt haben, und sie müssen bei uns zu einer Gewohnheit, in bestimmten Fällen auf eine bestimmte Art und Weise zu denken, übergegangen sein; ja unsere Bekanntschaft mit Theorie, Methodik und Schulwissenschaft mufs so weit reichen, dafs unser Gemütszustand dadurch bleibend bestimmt ist, und folglich unsere Stimmung davon beherrscht wird." Vgl. auch Zillers

1. wissenschaftliche Kenntnis

a) des aus dem Wesen einer wahren Didaktik sich ergebenden **Ganges**, welchen der Unterricht nehmen kann[1]

α) als zergliedernder *herauslösender* (analytischer) oder *erläuternder* Unterricht, wenn es sich darum handelt, aus dem in der Erfahrungswelt des Schülers bereits vorhandenen Gedankenkreise das für das Neue Fruchtbare *herauszulösen* (ἀναλύειν, vgl. die chemische Analyse), zu berichtigen und deutlicher zu machen;

β) oder als *erweiternder* (synthetischer) Unterricht, wenn es sich darum handelt, den im Zögling vorhandenen Gedankenkreis durch Hinzusetzung (συντιθέναι) von neuem Gehalt zu *erweitern* und dadurch neue Gebilde zu erzeugen,

αα) sei es, dafs er den neuen Gedanken-Inhalt durch einfach ergänzende *Darbietung* und *Darstellung* hinzubringt als *darstellender Unterricht,*[2]

Ethik S. 477 ff. und Stoy, Encyklop. S. 325 ff. u. S. 342: „Das pädagogische Interesse (s. oben Nr. II), der pädagogische Verstand (s. oben III. A) und der pädagogische Takt (s. III. B) sind die drei Haupt-Kennzeichen eines gebildeten Erziehers.“

1) Da auf manche Lehrer das Wort „Methode“ noch immer zu wirken scheint, wie ein rotes Tuch auf einen Truthahn, obwohl seit den vortrefflichen Auseinandersetzungen über den Unterschied zwischen Methode und Manier (bei Rein, Betrachtungen über Methode und Methodik in den Pädag. Studien 1876 Heft II S. 5 ff. und Stoy, Von der Heimatskunde, Jena 1876 S. 17 ff.) eine Verwechselung dieser Begriffe nicht immer von neuem möglich sein sollte, so vermeiden wir hier das anstöfsige Fremdwort auf alle Weise und wählen die deutsche Übersetzung des griechischen μέθοδος = Gang. — Im übrigen schliefsen wir uns in dem Folgenden fast ganz an die von H. Kern in seinem Grundrifs der Pädagogik Abschn. I Kap. 4 gewählten Bezeichnungen an, weil dieses auf Herbartschem Grunde ruhende Lehrbuch den höheren Schulen am meisten bekannt ist. Auf die dort gegebenen ausführlichen Begründungen wird hier noch ausdrücklich verwiesen. Aufserdem vgl. man besonders Ziller, Allgem. Pädagogik § 23 und Stoy a. a. O. S. 71 ff.

2) Er wird sich vorwiegend an die Unmittelbarkeit der Rezeption (inneren Anschauung, Intuition) wenden, und eintreten, so oft es darauf ankommt, denjenigen Kräften Rechnung zu tragen, welche aus den tiefsten Tiefen der menschlichen Seele hervorbrechen, ursprünglich und spontan in ihnen quellen und wirken, und die eigentlichen Organe werden, die tiefsten Beziehungen in Natur und Geschichte, vor allem auch die Welt des Überirdischen und Ewigen, der Geheimnisse Gottes und seiner Offenbarungen zu vernehmen; so oft die Faktoren der unmittelbaren, inneren Erfahrungen neben denjenigen der durch die Aufsenwelt herangebrachten in ihr Recht eingesetzt werden sollen, also im Religions-Unterricht, aber auch im geschichtlichen und naturkundlichen, überhaupt überall da, wo es sich um neue Einführung in die Erscheinungen

ββ) sei es, daſs er zwischen den im Geist des Zöglings schon vorhandenen Gedanken neue Beziehungen herstellt als entwickelnder[1] oder *verknüpfender Unterricht;*

b) der aus diesem Gange und den ihm zu Grunde liegenden psychologischen Operationen im besonderen sich ergebenden (Formal-) **Stufen des Unterrichts:**[2]

I. *Stufe der Vorbereitung* (Rein) (*Analyse,* Herbart, Ziller),
 a) Stellung der Unterrichts-Aufgabe, Bezeichnung des *Zieles* zur Erregung der Erwartung (s. D. K. I. 1),
 b) orientierende *Vorbesprechung.* Vorblick.

II. *Stufe der Darbietung* (Rein) (*Synthese* bei Herbart, Ziller, Anschauung bei Dörpfeld, der Unmittelbarkeit bei Polack). Anblick. Einblick.

III. *Stufe der Verknüpfung* (Rein) (*Association* bei Herbart, Ziller, Kern). Rückblick, tieferer Einblick.

IV. *Stufe der Zusammenfassung* (Rein) (der Anordnung bei Kern, *System* bei Herbart, Ziller). Überblick.

V. *Stufe der Anwendung* (Rein, Dörpfeld) Übung (Kern), Verwertung (Polack), *Methode*, d. h. der Übergang des methodischen Denkens (Herbart), Funktion (Vogt).

der realen und idealen Welt handelt. Wir betonen diesen Punkt absichtlich recht nachdrücklich denen gegenüber, welche die Forderung: möglichst intensive Pflege der Selbstthätigkeit der Schüler überspannend, alles möchten durch die Schüler nur erarbeiten lassen, und berufen uns auf ein Wort Herbarts, Pädag. Schriften (von O. Willmann) Bd. I S. 120: „Das Mark der Erziehung selbst geht verloren, wenn die ersten, frischen Darstellungen unempfunden veralten; wenn geschmacklose Wiederholungen langweilig dehnen, was rasch das Interesse ergreifen muſste; wenn gerade die Sätze, die Ausdrücke, worin die Fülle der Überzeugung sich am liebsten ausspricht und zusammendrängt, — verschwendet, entgeistet, als Leichen in den Grüften des Gedächtnisses beigesetzt werden."

1) H. Kern selbst (§ 36 Anm.) findet diese Bezeichnung nicht ganz zutreffend. Ebendaselbst wird ausgeführt, daſs es im Wesen des erziehenden Unterrichts liege, stets genetisch zu verfahren, so daſs also von einer besonderen genetischen Methode nicht gesprochen werden könne. Anders Stoy, Encyklop. S. 71 ff.

2) Das innere Verhältnis dieser Formalstufen zu den unter a. aufgezählten Arten des Unterrichts-Ganges ergiebt sich leicht. Es entsprechen sich: der analytische Unterricht und Formalstufe I, der synthetische und F.-St. II, der verknüpfende und F.-Stufe III und IV, der zur Anwendung anleitende und F.-St. V. Zugleich liegt in dieser Beziehung die Rechtfertigung dafür, daſs wir abweichend von H. Kern § 48 die 4. Art., den zur Anwendung anleitenden Unterricht, in diese Reihe stellen, nicht in die folgende Reihe der äuſseren Lehrformen (c, α—γ).

c) der dem Gange des Unterrichts und seiner inneren Entwicklung dienenden äufseren **Lehrformen:** [1]

α) der *deiktischen*, auf die äufsere Anschauung wirkenden auf allen (Formal-)Stufen des Unterrichts verwendbaren.[2]

β) der *akroamatischen*, auf die innere Anschauung wirkenden und vorzugsweise auf der (II.) Stufe der Darbietung und im darstellenden Unterricht verwendbaren.[3]

γ) der *erotematischen* (*dialogischen*), vorzugsweise die Anschauungen und Vorstellungen vorbereitenden, sodann aber auch das Urteil und begriffliche Verständnis bildenden und deshalb vornehmlich den Stufen der Vorbereitung (I), der Verknüpfung (III) und der Zusammenfassung (IV) angehörigen.[4]

1) Vgl. H. Kern § 48. — 2) Über zeigen, zeichnen und überhaupt die Verwendung graphischer Mittel vgl. D. K. I, 3 u. 15. Anm.

3) Danach ist die Behauptung von K. Just in dem an sich vortrefflichen Aufsatz über die Form der Unterrichts (Jahrb. des Vereins f. wissensch. Pädagogik Bd. XV 1883 S. 130: „Sie (die Form des Unterrichts) kann nur (?) bestehen in dem Dialog oder der bildenden Unterredung (v. Rochow), in der Unterhaltung oder der Disputation (Ziller)“ einzuschränken. Vgl. O. Foltz, „Die Frage als Bildungsmittel“ (in Kehrs Pädagogischen Blättern Bd. X. 1881. S. 276 ff.): „Mufs man nun in Bezug auf irgend welche, durch die Idee des erziehenden Unterrichts geforderte geistige Operationen den Dialog ohne jede Einschränkung als die beste Weise bezeichnen, so erhebt sich der Fragunterricht entschieden über das blofs Subjektive und Individuelle, er besitzt objektiven Wert. Auf der anderen Seite kann man freilich auch nicht umhin, sich nachdrücklich gegen die verschiedentlich lautwerdende Überschätzung der erotematischen Lehrform zu erklären. Wir unterschreiben unbedingt Diesterwegs Aussage: ‚Der Lehrer, welcher alle Gegenstände wie historische behandelt, bildet seine Schüler nie zur Selbstthätigkeit‘. Aber ist darum die dialogische Lehrform die einzig bildende für den Unterricht in der Schule? Sagt man, die Frage sei ein unentbehrliches Hilfsmittel für die formale Durcharbeitung der Vorstellungsmassen, so mufs man ergänzend hinzufügen: was die Frage für die intellektuelle Bildung ist, das ist die lebendige, das Ganze einer Situation, einer Handlung oder eines Charakters dem inneren Auge vormalende Erzählung für die sittlich-religiöse und die Geschmacks-Bildung. Die Teilnahme liebt das Reflektieren und Zergliedern nicht, ja sie scheint diesen Operationen geradezu feindlich gegenüber zu stehen, so dafs man sogar behauptet hat, die Kultur des Denkens schade schlechthin der Innigkeit des Gefühls. Wenn nun das auch ein blofses Vorurteil ist, so steht doch fest nach Erfahrung und Theorie, dafs scharfes Denken und tiefes Gefühl nur nacheinander in derselben Seele angetroffen werden. Hat darum die Erzählung nicht das Herz des Zöglings ergriffen, so hoffe man doch ja nicht, durch die Besprechung in dieser Rücksicht nachhelfen zu können.“ Dazu vgl. die oben S. 295, Anm. citierten Worte Herbarts.

4) Hierzu vgl. die oben citierten, sehr lehrreichen Arbeiten von Foltz und Just, aus welchen auch deutlich wird, dafs die Frage sehr wohl auch in den Dienst

2. Möglichst häufige Anschauung von vorbildlichen, aber auch möglichst vielartigen Leistungen (Beispielen) in Wort und Schrift, im elementaren, wie im höheren Unterricht.[1]
3. Wiederholte Anfertigung sorgsamer Präparations-Skizzen wenigstens für jede einzelne Disziplin des übernommenen Unterrichts und für jede einzelne Aufgabe innerhalb derselben, um sich zunächst in Anlehnung an solche Stützen in der Unterrichts-Praxis zu versuchen, bis man durch unausgesetzte unterrichtliche Übung allmählich gelernt hat, sich freier und schliefslich mit **didaktischer Virtuosität** und **pädagogischem Takt** zu bewegen.[2]

des synthetischen Unterrichts (Stufe der Darbietung) gestellt werden kann. Beide behandeln dieses wichtige Kapitel der didaktischen Kunst im Anschlufs an den psychologischen Gang des dialogischen Unterrichts und die psychologische Stellung und Bedeutung der Frage in demselben. Schliefslich sei auch an dieser Stelle ausdrücklich hervorgehoben, dafs wir nur einer freien Handhabung wie der (Formal-)Stufen des Unterrichts (b), so auch der Arten seines Ganges (a) und der äufseren Lehrformen (c) das Wort reden, unter Berufung auf das oft citierte Wort Herbarts, Pädag. Schriften I S. 415: „Der Erzieher mufs reich sein an allerlei Wendungen; er mufs mit Leichtigkeit abwechseln, sich in die Gelegenheit schicken und eben, indem er mit dem Zufälligen spielt, das Wesentliche desto mehr hervorheben.“ Besitz dieser freien Beweglichkeit und beweglichen Freiheit ist eben didaktische Virtuosität, pädagogischer Takt. Vgl. auch Stoy, Encyklop. S. 78 ff.

1) Denn „die Elementarschule ist die hohe Schule für die höhere“. Darüber handelt ausführlich unser Referat auf dem III. Ev. Schul-Kongrefs: „Die Einheit der Schule“ Frankfurt a. M. 1884, Abhandlungen S. 41 ff. und O. Willmann, Pädag. Vorträge, Vorwort S. V ff. und VIII ff. — Wir sprechen aus Erfahrung und behaupten, dafs das vielleicht Fruchtbarste an den Übungen unseres seminarium praeceptorum dieses ist, dafs wir, wie nicht leicht irgend eine andere derartige Anstalt Gelegenheit haben, unsere theoretischen Erörterungen nicht nur durch Beispiele der eigenen unterrichtlichen Praxis zu verdeutlichen, sondern auch durch vorbildliche und vielartige andere Lehrproben aus fast jeder Kategorie des Unterrichts in systematischer Stufenfolge von den einfachsten, durchsichtigsten und deshalb für den Anfänger oft lehrreichsten des Elementarunterrichts bis hin zu den komplizierten Operationen in den Lehrstunden der obersten Klassen eines Gymnasiums oder Real-Gymnasiums. Wir pflegen diese practica und jene theoretica in engste Beziehung zu setzen.

2) Diese Übung gehört zu den unerläfslichsten und fruchtbarsten der Lehrer-Bildungs-Arbeit in jedem Volksschul-Lehrer-Seminar (vgl. Kehr, Praxis der Volksschule S. 15, in der auch für uns sehr lehrreichen Abhandlung „Unter welchen Bedingungen und durch welche Mittel läfst sich im Seminar eine tüchtige Ausbildung der Seminaristen in der Schul-Praxis ermöglichen?“) und wird auch von den höheren Schulen zur Lösung der Lehrerbildungsfrage ernstlich und systematisch betrieben werden müssen.

3. O. Willmanns Didaktik und ihre Bedeutung.[1]

Mitten in das Stimmengewirr von pädagogischen und didaktischen Klagen und Fragen, Meinungen und Urteilen, Forderungen und Reformvorschlägen fällt die Vollendung eines groſsartig angelegten und einheitlich durchgeführten Werkes, das, wenn nicht alle Zeichen trügen, vor anderen im stande und berufen sein möchte, nach rückwärts hin abzuschlieſsen, in der Gegenwart zu klären und zu beruhigen, nach vorwärts hin neue Bahnen zu weisen und die Theorie und Praxis des Unterrichts in gleicher Weise zu befruchten: Die **Didaktik** als **Bildungslehre** nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung dargestellt von Otto Willmann, Professor der Pädagogik an der Universität Prag. B. I. Braunschweig 1882. B. II. 1889.

Ganz in der neueren Bewegung stehend, welche an den Namen Herbarts geknüpft ist, erhebt das Werk uns doch weit über den unfruchtbaren Streit derer innerhalb jener Schule, die entweder den Namen Ziller oder Stoy auf ihre Fahne schreiben, ist aber ebenso auch geeignet, endlich einmal die haltlosen Vorurteile gründlich zu beseitigen, welche teils der Unverstand, teils das Nichtverstehenwollen immer von neuem gegen jede Vertretung einer rationellen Didaktik ins Feld führt. Was hier dargeboten wird, ist eine Untersuchung, die sich stets in den reinen Höhen idealster Betrachtung bewegt, und doch niemals den Boden der Wirklichkeit aus den Augen verliert, dem Recht der geschichtlichen Entwicklung durchaus Rechnung trägt, überall die Sonde eindringender philosophischer Betrachtung anlegt, die Logik, Psychologie und Ethik, die Völkerpsychologie und Sozialwissenschaft in gleicher Weise heranzieht, die individuellsten Gesichtspunkte mit den allgemeinen sozialen zu verbinden weiſs, auf jeder Seite den Beweis führt, daſs Pädagogik und Didaktik Objekte einer Wissenschaft sind, welche keiner anderen an Bedeutung und Höhe nachsteht und doch auch nie vergiſst, daneben die unwägbaren und unmeſsbaren, bei der Erziehung und Bildung geheimnisvoll und oft am entscheidendsten mitwirkenden Kräfte übersinnlicher Art mit in Ansatz zu stellen. Was aber das Ganze der Ausführungen organisch zusammenhält, ist die Kraft und Weihe einer festgegründeten und bekenntnisfreudigen christgläubigen Lebens- und Weltanschauung.

1) Lehrproben, Heft 23, S. 15 ff.

Es ist ein sehr glückliches Zusammentreffen, dafs die Vollendung des Werkes in einen Zeitpunkt fällt, wo die Notwendigkeit einer ausreichenderen theoretischen und praktischen Lehrerbildung nicht nur immer allgemeiner zugestanden und immer lebhafter gefordert wird, sondern auch ausgedehnte Veranstaltungen diese Fragen praktisch zu lösen, von der preufsischen Regierung angekündigt sind. Niemand, der berufen sein wird, an jenen Aufgaben der Lehrerbildung mitzuwirken, wird an der Willmannschen Didaktik vorübergehen können. Das Buch zum Leitfaden oder Handbuch für die Anleitung der Kandidaten selbst zu machen, wird freilich nicht angehen — eine solche Anleitung mufs kürzere Wege gehen und in die unmittelbare Praxis einführen, soll sie nicht zu spät kommen — soll aber die praktische Übung nicht nur äufsere Routine, Schablone und öde Methodik bleiben, so mufs der Anfänger aufser den praktischen Winken aller Art auch allgemeine Grundsätze, die Grundlegung einer rationellen Didaktik, kurz didaktische Ideeen mit auf den Weg bekommen. Solche Anfänge eines rechten didaktischen Bewufstseins werden die beste Gewähr dafür sein, dafs er auch später nicht der Schablone äufserlicher Methoden verfällt. Und in dieser Beziehung wird man von keinem Werke so geistvoll beraten und so fruchtbar gefördert werden, als durch Willmanns Didaktik. Ja wir glauben, dafs dies Werk mehr als irgend ein anderes dazu dienen kann, überhaupt in der Lehrerwelt der höheren Schulen das rechte didaktische Bewufstsein zu wecken und zu stärken, und damit eine Hauptursache vieler Schäden in dem Lehrbetrieb unserer höheren Schulen zu beseitigen. Deshalb halten wir die immer erneute Hinweisung auf dieses Werk und auf seine Bedeutung zunächst durch ausführliche Mitteilungen, welche die Fülle des in demselben Gebotenen aufdecken, von der anziehenden und klassischen Art, in welcher es geboten wird, eine Vorstellung geben und dadurch zu einem eingehenden Studium des Werkes selbst anregen für eine der dringendsten und fruchtbarsten Aufgaben. Dem Verfasser dieses Berichts mag aber auch ein persönliches Geständnis gestattet sein. Er findet mit dieser Didaktik das erfüllt, was ihm seit der Beschäftigung mit den Bestrebungen der sogen. Herbartschen Schule als höchstes, erstrebenswertes Ziel einer künftigen Didaktik vorschwebte:[1] Festhaltung der dort gegebenen,

1) Vergl. meine Schrift: „Die Einheit der Schule“, S. 38, s. oben S. 77: „Es ist ein entzückender Gedanke, sagt Rein, sich vorzustellen, dafs alle Bestrebungen um die didaktische Behandlung der verschiedenen Disziplinen in den verschiedenen Bildungsstätten unseres Volkes hervorgingen aus einem gemeinsamen Boden, getragen würden von der gemeinsamen inneren Gesetzgebung einer allgemeinen wissenschaftlichen Didaktik. Ein erhebendes Bewufstsein für den Lehrer, wenn er sich eins wüfste in den Grundbegriffen mit allen anderen, die an der Bildung unseres Volkes arbeiten, ein grofsartiger Gewinn für unser Volk, wenn die nationale Bildung sich

unverlierbaren Werte, aber Beseitigung alles, was nur ein historisches Interesse hat; volle Auswertung dessen, was von fruchtbaren Anregungen sowohl durch die grofsen Vorgänger Herbarts, vor allem durch Comenius und Pestalozzi, wie auch durch spätere Philosophen und Didaktiker gegeben ist; Ausgleichung zwischen einer philosophischen und christ-gläubigen Weltanschauung auf einem Gebiete, das keines dieser Faktoren entraten kann; mit anderen Worten Erfüllung der Bestrebungen der neueren Didaktik mit dem positiven Gehalt einer entschieden gläubigen Weltanschauung.[1]

O. Willmann kommt, wie schon seine meisterhafte Ausgabe der pädagogischen Werke Herbarts und seine „pädagogischen Vorträge" (2. Aufl. 1886) deutlich beweisen, vom Studium Herbarts her; jede Seite auch der Didaktik verrät Herbartschen Geist; alles Wesentliche von dessen bahnbrechender Gedankenarbeit auf dem Gebiete der Pädagogik und Didaktik hat er angenommen, und wer Willmann in diesem Sinne einen Herbartianer nennen will, hat dazu ein Recht. Aber Willmann nimmt anderseits Herbart gegenüber eine durchaus freie und kritische Stellung ein, sagt sich in nicht wenigen Anschauungen von ihm los und geht in den meisten Punkten erheblich über ihn hinaus. Am bezeichnendsten für diese Stellung sind vielleicht folgende Stellen:

„Auch der Umstand, dafs die Didaktik Herbarts mannigfacher Rektifikation durch unbefangene Würdigung sowohl des positiven Gehaltes der Lehre im allge-

aufbaute auf einer gemeinsamen Grundlage." Und wenn wir das erweitern um die Wissenschaft einer ars discendi, einer Kunst des Lernens, und es vertiefen hinein in den Grund evangelischen Glaubens und es ausbauen in die Höhen ewiger Wahrheit, wer von uns möchte das königliche und priesterliche Amt eines Schulmeisters mit irgend einem anderen vertauschen?"

1) Dafs Herbart selbst von ernstester religiöser Gesinnung erfüllt war und dieselbe auch in seinen pädagogischen Ansichten zum Ausdruck brachte, hat L. Stümpell in seinem Buch: Gedanken über Religion und religiöse Probleme. Eine Darstellung und Erweiterung Herbartscher Aussprüche. Leipzig 1888, ausführlich und unwiderleglich nachgewiesen; aber Herbart war seiner ganzen religiösen Anschauung nach doch immer ein Kind seiner Zeit. Dafs auch die Herbartsche Schule, schon wenn sie die Bildung des sittlich-religiösen Willens und Lebens zur Hauptaufgabe jedes erziehenden Unterrichts macht, wenn sie sodann mit aller Entschiedenheit für eine konfessionelle Schulerziehung eingetreten ist, eine weit positivere Stellung zu den religiösen Fragen einnimmt, als viele sonstige Lehrerkreise, zeigen die Arbeiten jener Schule dem Kundigen zur Genüge. Nicht ganz ohne Grund indessen wird ihr vorgeworfen, dafs, wie Herbart selbst, auch sie dem Anbau des Gedankenkreises eine zu grofse Macht einräume, ein genügendes Verständnis für die geheimnisvoll mitwirkenden, transcendenten Mächte nicht immer besitze, und damit vielleicht mehr unbewufst als bewufst einer Art rationalistischen Anschauungsweise das Wort rede.

meinen, als der einzelnen Lehrmaterien im besonderen bedarf, ist kein Grund, die von ihm eingeschlagenen Bahnen als aussichtslose zu verlassen. So kurzsichtiger Geringschätzung des von ihm Dargebotenen wäre die Mahnung Goethes entgegenzuhalten, die auf alle bedeutenden Schöpfungen Anwendung findet: die Nachkommenschaft möge nicht mit eklem Zahne an den Werken ihrer Meister und Lehrer herumkosten und Forderungen aufstellen, die ihr gar nicht eingefallen wären, hätten jene nicht soviel geleistet, von denen man nun noch mehr fordert.“ Keinerlei fachwissenschaftliche Lehranweisung kann das ersetzen, was Herbart bietet: die weitblickende Vertretung der Gesamtaufgabe des Unterrichts, die nachdrückliche Forderung, dafs seine Einwirkungen sich in dem einen Gedankenkreise des Zöglings zusammenfinden und zu einem Totaleffekt verschmelzen müssen, der nicht mehr blofs ein intellektueller, sondern ein ethischer ist. Gerade an dem wunden Punkt der modernen Schulbildung, bis zu dem die spezialisierte Betrachtung gar nicht vordringt, setzt Herbart seine Instrumente an; wenn eines oder das andere davon mit einem neuen vertauscht werden mufs, ja selbst wenn die Führung des Schnitts eine andere sein müfste, folgt daraus, dafs die Operation aufzugeben sei?“ Bd. I S. 91 ff. — „Die Durchführung der Verbindung von Psychologie und Pädagogik ist das grofse Verdienst Herbarts, der als begründende Wissenschaft zugleich die Ethik — allerdings ein System, das man als Individualethik bezeichnen mufs — heranzieht und die Pädagogik nach deduktiver Methode systematisch bearbeitet. Als Grundverhältnis gilt ihm das binäre Verhältnis von Erzieher und Zögling, als Aufgabe: die Erziehung durch Wissenschaft zur Kunstübung zu erheben, als Erkenntnisprinzip: der Zweck, das Innere des Zöglings einer idealen Verfassung entgegenzuführen, welche der Begriff der Tugend ausdrückt und die näher als die Vereinigung von vielseitigem Interesse und Charakterstärke der Sittlichkeit bestimmt wird, von der aber jede Beziehung auf den Beruf und auf soziale Aufgaben ferngehalten ist. Aus diesen Begriffen leitet Herbart ab die Kategorieen: Regierung, Unterricht und Zucht, die Bestimmungen über Verfahren, Materie und Gang des Unterrichts, sowie über Verfahren und Wendungen der Zucht. Als Hilfswissenschaft dient ihm dabei die Psychologie und mit besonderer Sorgfalt werden einesteils die Zwischenglieder behandelt, welche das Wissen und Wollen vermitteln — Interesse, Teilnahme, Aufmerksamkeit, Gedankenkreis u. a. — und anderenteils die Verschmelzungen, vermöge deren sich die Vielheit der Anregungen zu einer Gesamtwirkung zusammenfafst. Zu den psychologischen Untersuchungen, welche der Pädagogik als Kunstlehre die Bedingungen und Mittel ihres Wirkens aufweisen, kommen aber bei Herbart noch andere hinzu, welche rein theoretischer Art sind und die Erziehung nur als Thatsache ihrer Möglichkeit nach zu erklären haben; sie behandeln die mannigfaltige, individuelle Bildsamkeit der Zöglinge, den Bildungsgehalt der Bildungsmittel und die Wirksamkeit der Erziehungsveranstaltungen; freilich hat Herbart nur die charakterologischen Partieen in Angriff genommen, damit aber meisterhafte Anfänge zu einer neuen „Prüfung der Köpfe“ geliefert. Herbarts Pädagogik bezeichnet den Höhepunkt der individual-idealistischen Auffassung der Erziehung.“ (I, 37 ff.)[1]

Worin im einzelnen die Abweichungen der Auffassung Willmanns von derjenigen Herbarts bestehen, das wird im Gange dieses Berichts

1) Diese Zusammenfassung der pädagogischen Bestrebungen Herbarts mag zugleich dazu dienen, die vergleichende Übersicht über das zu erleichtern, was Willmann selbst davon hinweg und hinzu thut.

heraustreten. Von vornherein möge nur auf folgende Punkte allgemeiner Art hingewiesen werden. Willmanns Didaktik baut sich so wenig, wie die Herbarts auf metaphysischen Grundlagen auf, und gerade die Metaphysik Herbarts ist ihm wenig sympathisch, da „Herbarts System von geistigen Organismen nichts wisse und nichts wissen könne (II, 335; vgl. auch II, 249). Es entgeht ihm nicht leicht ein Philosoph, der sich in irgend fruchtbarer Weise mit Pädagogik und Didaktik beschäftigt hat. Er verschmäht nicht die Anregungen zu benutzen, die von der Hegelschen Schule ausgegangen sind, wenn diese die Bedeutung des Begriffes für das geistige Schaffen mit besonderer Entschiedenheit hervorgehoben habe. Besonders nahe stehen ihm aber die Philosophen, welche eine organische Weltanschauung vertreten, wie von den Alten Plato und Aristoteles, von den neueren Trendelnburg, dem Erneuerer dieser Weltanschauung und Urheber ihrer Bezeichnung, eine Weltanschauung, „die das Geistige mit dem Organischen nicht blofs vergleichbar, sondern innerlich verwandt erklärt", innerhalb dessen der Begriff „die Macht seines Gesetzes in der vielgestaltigen Erkenntnis durchführt" (II, 249; vgl. auch I, 66).

Ebenso bindet sich Willmann auch an kein bestimmtes psychologisches System. Bei der Bedeutung, welche für ihn der Zug der menschlichen Natur zum Transcendenten hat, wird er sich der Schranken aller psychologischen Analyse sehr bestimmt bewufst (II, 38). Er stimmt nicht in den Spott Herbarts über die Kantische Lehre von den Seelenvermögen und über die Annahme einer Mehrheit von Seelenkräften ein; er pflichtet vielmehr jener Grundanschauung der älteren Pädagogen bei, auch wenn bei ihnen weder die Fassung, noch die Verwendung des Schemas der Seelenvermögen eine glückliche sei und im Besonderen das Zusammenwirken der seelischen Faktoren nicht zur Geltung komme (II, 61). Aber Willmann weifs die scheinbaren Gegensätze zwischen jenen Anschauungen der älteren Philosophen und derjenigen Herbarts zu versöhnen und die Art, wie er sich darüber ausspricht, ist bezeichnend für sein ganzes Verhältnis den philosophischen Schulen und Systemen gegenüber. „Die Motive", sagt er ebendaselbst, „der Unterscheidung theoretischer und praktischer Funktionen der Seele und ebenso die eines sinnlichen und geistigen Vermögens reichen auf tiefbegründete metaphysische und ethische Anschauungen zurück, die aus dem Kampfe mit abweichenden Erklärungsversuchen immer wieder neu bestätigt und bekräftigt hervorgehen. Soweit die Herbartschen Bestimmungen jenen Anschauungen zuwiderlaufen, sind sie abzulehnen; allein das ist nur teilweise der Fall. Die Begriffe Interesse und Teilnahme werfen ein Licht auf die Wechselwirkung der theoretischen und der praktischen Funktionen und an dem Begriffe des Gedanken-

kreises findet die Untersuchung einen erwünschten Beziehungspunkt; die Forderung, daſs vom Wissen zum Wollen, vom Gedankenkreise zum Charakter Wege zu suchen sind, bleibt aufrecht, auch wenn man diese Wege minder kurz, als Herbart veranschlägt. Ein beträchtlicher Teil der Herbartschen Bestimmungen verträgt die Loslösung von der psychologischen Theorie, auf der sie erwachsen, und lohnt zugleich eine solche. Es hieſse auf einen Zuwachs der Erkenntnis dieser Dinge verzichten, wenn man wegen prinzipieller Differenzen auch die Leitbegriffe niederer Ordnung als unhaltbar verwerfen wollte. Der neueren Philosophie ist vorgeworfen worden und das mit Recht, daſs sie in jedem Kopfe immer neu ansetzte und wieder absetzte; in diesem Betracht sollen Erziehungs- und Unterrichtslehre nicht in ihre Spuren treten, sondern bemüht sein einen Erkenntnisbestand zu gewinnen, der sich stetig vermehrt und fördernde Elemente assimiliert, gleichviel auf welchem Boden sie entsprossen sind."

Auch Willmann nimmt also, wie wir fort und fort in unseren Lehrproben, den Standpunkt ein, daſs die für die Didaktik als Hilfswissenschaft erforderliche Psychologie jede sein kann, welche eine Bildsamkeit des Willens durch die Macht der Anschauungen und Gedanken annimmt und die Gesetze des Seelenlebens aus empirischer Beobachtung gewinnt. Man wird demnach nun endlich einmal aufhören können, immer und immer wieder den abgetriebenen Klepper gegen die neueren Bestrebungen einer rationellen Didaktik ins Feld zu stellen, als wolle diese sich auf die Psychologie oder gar die Metaphysik Herbarts, oder auch nur auf alle Punkte seiner pädagogischen und didaktischen Anschauungen festnageln.[1]

1) Es macht hie und da den Eindruck, daſs, wenn man gegen die neueren didaktischen Bestrebungen nichts zu sagen weiſs, man zu jenem Angriffe sich wendet, eben weil man etwas dagegen sagen will. So liest man in dem zweiten Bericht über die Schülerwerkstätten in Halle a. S. Halle 1889 S. 4 folgenden Ausfall gegen Herbart: „Nun wer mit Herbart die Seele nur zum Zweck der Erhaltung ihrer Integrität als widerstandsfähig ansieht, wer aus diesen Widerstands-Akten die Vorstellungen hervorgehen sieht und dann die Aktion in der Seele in die Vorstellungen selbst verlegt, sodaſs schlieſslich ein Rechen-Exempel für das Herabdrücken der einen Vorstellung durch die andere und für das Wiedererwecken der einen Vorstellung durch die andere entsteht, kann einen Gewinn erwarten von der Sicherheit des Wissens; wer dagegen weiſs, daſs zur Klarheit und Richtigkeit der Vorstellungen eine Selbstthätigkeit des Bewuſstseins vorausgehen muſs, daſs schon im Wahrnehmen bei der Wahl der Standpunkte eine ganz bestimmte Aktion der Seele liegt, wird die Schüler wohl anleiten, daſs sie sich selbst Vorstellungen bilden, und wird sie in vielen Beispielen üben, daſs sie diese Vorstellungen verifizieren d. h. mit den Erscheinungen in Übereinstimmung bringen, wird aber niemals seine Vorstellungen den Schülern einfiltrieren. Wie nun zu richtigen Vorstellungen ein vernünftig geleiteter Willensakt

Ebensowenig bedarf Willmann eines besonderen philosophischen Systems der Ethik; ja er hat gegründete Bedenken gegen die Versuche der neueren Ethik. „Bei allen Abmachungen der modernen Moralsysteme ist doch die Tendenz die herrschende, bei der Bestimmung der ethischen Grundbegriffe das Transcendente zu vermeiden. Man sieht davon ab, dafs das Gute auch das Gottgefällige ist; man löst es aus seinem übernatürlichen Zusammenhange heraus und hält sich nur an die natürliche Seite. Man vernachlässigt den Stützpunkt der Autorität und den Ausgangspunkt der Tradition und läfst die Kräfte in den Hintergrund treten, welche der Gesellschaft Halt und der Bethätigung Kontinuität geben. Damit aber treten zugleich die objektiven Bedingungen der Sittlichkeit zurück; was nun den Horizont erfüllt, ist das Subjekt, das Individuum, und das Problem, die sittliche Welt zu erkennen, schrumpft zu dem engeren, das sittliche Bewufstsein zu erklären, zusammen. Aber auch dafür fehlt ein wesentlicher Beziehungspunkt, weil das Verständnis dafür verloren gegangen ist, dafs das Sittliche in letzter Linie auf ein Streben, auf das „Trachten nach dem, was droben ist", auf das „Hungern und Dürsten nach Gerechtigkeit" zurückgeht." (II, 539). Über die christliche Ethik des Evangeliums kommt ihm keine andere hinaus, und immer wieder kommt er auf das Wort zurück: die Furcht des Herrn ist der Weisheit Anfang (II, 39 und 538), welches die Summe aller ethischen Wahrheiten, so weit sie für die Pädagogik und Didaktik grundlegend sind, zusammenfasse. Das Glaubensleben wird ihm das eigentlich befruchtende Prinzip jedes höheren und tieferen Geisteslebens, Glaubenslosigkeit zum sichersten Anzeichen auch einer inneren Sterilität. Alle Idealität saugt bewufst und unbewufst, unvermittelt oder mittelbar ihre Nahrung aus den Adern, welche den Zug der menschlichen Natur zum Transcendenten mit den Lebensgefühlen verflechten, die an das Sinnlich-endliche binden. Das sittliche Streben, das Ringen nach Wahrheit, der Drang des Schaffens und Gestaltens sind, wenn nicht von dem klaren Bewufstsein, so doch von Ahnungen begleitet, dafs sie auf ein Werk gerichtet seien, das nicht von Menschen stammt und das Stückwerk und Rätsel bleibt, wenn es nicht der Glaube deutend und befriedigend in eine ewige Ordnung einreiht (II, 38 ff.). Von der erziehenden Macht des kirch-

gehört, so gehört er zum sittlichen Handeln noch vielmehr." Wozu dieser Angriff auf den längst verblichenen Herbart, zumal wenn man einen seiner fruchtbarsten Hauptgedanken sich unmittelbar vorher angeeignet hat, dafs die wichtigste Aufgabe der Pädagogik nicht darin bestehe, die Schüler sicher zu machen im Wissen, sondern allein in der Entwicklung des Willens, und wenn man anderseits weifs, dafs man die wärmsten Freunde des Handfertigkeits-Unterrichts gerade in der sogen. Herbartschen Schule hat?

lichen Bewufstseins und der Kirche selbst aber ist nicht leicht in neuerer Zeit wärmer und schöner gesprochen worden als von Willmann (davon Näheres unten).

Da der Ernst, die Tiefe und die Weihe einer gläubigen Weltanschauung auch seine Anschauungen über die höchsten Ziele und Aufgaben der Didaktik ganz durchdringt, so versteht man seine besondere Teilnahme für die grofse sinnesverwandte Persönlichkeit des Comenius; und es würde sicher ein grofser Gewinn des Werkes sein, wenn die Gestalt dieses Mannes, der den Kreisen der höheren Schulen allzu unbekannt geworden ist, und der im Grunde doch die wesentlichsten aller der Forderungen bereits ausgesprochen hat, welche wir jetzt von neuem erheben müssen, der Kenntnis und dem Verständnis der Lehrerwelt auch der höheren Schulen wieder näher gebracht würde. Der bezeichnete Standpunkt Willmanns befähigt ihn weiter auch zu einer so warmen und wohlthuenden Anerkennung der theologischen Erziehungs- und Bildungslehren, die er einen bedeutsamen Faktor unseres Bildungswesens nennt.

„Die Werke von Dursch, Dupanloup, Palmer, Gustav Baur u. a. haben gezeigt, dafs die theologische Pädagogik „nicht eine Sammlung erbaulicher Phrasen oder eine pädagogische Predigt ist, sondern einesteils mit festem Blick in das wirkliche Leben mit seinen Einzelheiten und Thatsachen eingehe, andernteils alles, was das pädagogische Denken, die Wissenschaft und die Erfahrung im Erziehungsberufe zu Tage gefördert, treulich zu Rate ziehe.“ Sie hat wesentlich zur Überwindung der älteren, individualistischen und zur Begründung der sozial-ethischen Auffassung beigetragen, dem Subjektivismus gewehrt, welcher das Lehrgut zum Bildungsmittel verflüchtigt, die Bearbeitung der Erziehungs- und Bildungsgeschichte in Gang gesetzt, mit der philosophischen Pädagogik Fühlung gewonnen, der Gymnasialpädagogik höhere Perspektiven gegeben, die Volksschulpädagogik vor der Verflachung bewahrt, Kollektivarbeiten ins Leben gerufen, welche das pädagogische Studium im weiten Umkreise beherrschen. Ihre ganze Entwicklung zeigt, dafs die Gaben, welche das Christentum zu spenden hat, noch nicht erschöpft sind, und dafs die älteste der Wissenschaften nicht zu alt ist, um nicht inmitten des jungen Nachwuchses ihre Stelle zu behaupten (I, 401).

Solche Urteile werden geeignet sein, die theologischen Kreise, die oft in grofser Befangenheit des Blicks die Bestrebungen der Herbartschen Schule mit argwöhnischen Vorurteilen betrachten, für die Beschäftigung mit der an seinen Namen geknüpften neueren Didaktik, welche Willmann im übrigen voll und ganz und mit gröfster Entschiedenheit vertritt, zu gewinnen.

Man fragt nach Willmanns Verhältnis zu Ziller. Nachdem er diesem in der 2. Auflage der pädagogischen Vorträge so pietätvolle Worte vollster Anerkennung gewidmet hatte, ist es selbstverständlich, dafs auch die Didaktik die unverlierbaren Verdienste des bedeutenden Mannes überall zu verwerten sucht; aber sie entfernt sich wie von den Anschauungen

Herbarts, so auch von denen Zillers, des begeistertsten und konsequentesten seiner Schüler, nicht selten da, wo die Konsequenz zur Einseitigkeit verleiten könnte. Willmann unternimmt weiter einen besonnenen Ausgleich zwischen dem falschen Methodenkultus und der beschränkten Methodenscheu. „Jener hat die Gedankenlosigkeit zur Mutter, diese die Denkfaulheit (II, 247).“ Jene seichte und naive Auffassung didaktischer Arbeit, welche sich mit der fachwissenschaftlichen Aneignung und gewohnheitsmäfsigen Widergabe dieses fachwissenschaftlichen Stoffes begnügt, eine weitere wissenschaftliche Aufgabe aber, nämlich die einer planmäfsigen, ihrer inneren Gründe sich bewufsten didaktischen Gestaltung des Stoffes nicht kennt, sich also mit Wohlgefallen zu der Beschränktheit verurteilt, da schon aufzuhören, nämlich bei dem fachwissenschaftlichen Studium, wo die Arbeit einer rationellen Didaktik erst anfängt,[1] für welche schon „das als Erziehen gilt, wenn die Jugend einigermafsen in Ordnung gehalten wird und das als Bilden, wenn einer Schülerherde ein überkommener Lehrstoff wohl oder übel beigebracht wird“ (I, 35) — diese wird mit scharfen Worten gegeifselt, und mit diesem Standpunkt hat ein Werk nichts gemeinsam, das wie kaum ein zweites thatsächlich für jeden, der nicht blind sein will, den Beweis liefert, dafs Pädagogik und Didaktik Zweige einer ernsten und hohen wissenschaftlichen Disziplin sind.

Endlich noch Eines: Willmann ist überzeugungstreuer Katholik; aber seine Didaktik ist so wenig vom konfessionellen Parteistandpunkt aus geschrieben, dafs sie auch auf diesem Gebiet ausgleichend und versöhnend wirken kann. Er wahrt den Konfessionen ihr inneres Recht, spricht ganz auch uns aus evangelischer Überzeugung heraus sehr entschieden für die Notwendigkeit konfessioneller Schulen und zwar nicht nur der Volksschulen, sondern auch der höheren.[2] Im übrigen werden wir Evangelische unsere Anschauungen nur da vermissen, wo er verschweigt, wenn er z. B. die Reformation, für deren Bedeutung er im übrigen objektive Anerkennung hat, nicht wie wir es thun würden, als eine der wichtigsten neueren Erscheinungen in dem Verjüngungsprozefs der sozialen Volkskörpers auffafst. Ja die Objektivität seiner Betrachtungsweise kann nicht besser gekennzeichnet werden als dadurch, dafs Trosien in seiner Abhandlung über den

1) Dies ist allen denen entgegenzuhalten, welche den Unterschied ihres Standpunktes von dem unsrigen so bestimmen: „Hier (bei uns) wolle man nur (??) Methode, dort (bei ihnen) vor allem Wissenschaft“, d. h. Fachwissenschaft.

2) Vergl. II, 491: „Die Konfessionalität ist mit dem patriotischen Charakter, den der Staat der Schule zu geben hat, vereinbar, da die Religion die Grundlage der staatlichen Autorität bildet, keine Konfession aber sich gegen die letztere kehrt, vielmehr die im Geiste der Gerechtigkeit ausgeübte weltliche Autorität befestigt.“

Religionsunterricht an evangelischen Gymnasien[1] mit Vorliebe Stellen aus Willmanns Didaktik citiert. In einer Zeit, wo der konfessionelle Hader heftiger als je zu entbrennen und das Leben zu zerspalten droht, ist es doppelt wohlthuend, auf dem gemeinsamen Gebiet des erziehenden Unterrichts, welcher der ganzen Jugend unseres ganzen deutschen Vaterlandes gilt, einer Auffassung zu begegnen, die das Recht und den Wert jeder Konfession voll zu wahren und darüber doch die einigenden Mächte zu finden weifs.

„Verständigung anzubahnen, Fühlung zwischen verwandten, aber noch getrennten Bestrebungen herzustellen, Einigungspunkte für vielteilige Arbeit zu schaffen", scheint Willmann mit Recht gegenwärtig am meisten Bedürfnis zu sein (Bd. II, Vorrede); dazu will sein Werk mithelfen, und schon diese kurzen einleitenden Bemerkungen werden deutlich gemacht haben, dafs das Werk seinem ganzen Standpunkt nach dazu wohl geeignet ist. Die weiteren Mitteilungen aber mögen den Beweis liefern, dafs auch die Ausführung dazu angethan ist, Verständigung anzubahnen, Gegner zu gewinnen, Vorurteile aller Art zu beseitigen, den Hader innerhalb der Schule zu dämpfen, über das noch Trennende, Minderwichtige auf das Gemeinsame, Wichtigere mit Nachdruck hinzuweisen, neue Ziele denen zu zeigen, die da meinen schon gefunden zu haben und deshalb geneigt sind, allzu hartnäckig den erworbenen Besitzstand zu verteidigen, allen aber darzulegen, wie die vorhandenen Zustände bei allem Wert, den die historische Entwicklung ihnen giebt, unter dem Gesichtspunkt einer wissenschaftlichen Didaktik betrachtet, wahrlich nicht als unübertrefflich oder unfehlbar gelten können, sondern zu ernsthafter Prüfung und vielfacher Erneuerung auffordern.

Gehen wir nun an das Werk selbst heran, so will es nicht flüchtig gelesen, sondern eingehend studiert sein; auch ist es kein Nachschlagebuch, sich daraus für die unmittelbare Praxis Rat zu erholen, obwohl auch diese fast für jeden einzelnen Punkt ihrer Arbeit die fruchtbarsten Winke empfängt — das Werk mufs als Ganzes genossen werden, wenn man ihm gerecht werden will, und zwar am besten so, dafs man von der vorläufigen Totalauffassung, welche der Durchblick durch das Ganze erwirbt, durch das Studium der einzelnen Abschnitte zu einer geläuterten Totalauffassung vorschreitet. Denn nur so wird man des Hauptvorzuges dieses Werkes inne, seiner organischen Einheit und Geschlossenheit, welche ihren Grund hat in einer organischen Weltanschauung, die den ganzen Kosmos: das Reich der Natur, der Menschheit und das Gottesreich, das Einzelleben wie die Arten des Gemeinschaftslebens von Familie, Volkstum, Staat und Kirche,

1) Separat-Abdruck aus Beyschlags deutsch-evangelischen Blättern. Halle 1889.

die sichtbaren und die unsichtbaren Güter in gleicher Weise umfaſst, ja für die letzteren, die Welt der unmeſsbaren und unwägbaren, geheimnisvoll, aber sehr real mitwirkenden Mächte, für die Imponderabilien der Welt um uns und vollends für diejenigen der transcendenten Welt ein besonderes Verständnis hat, sodaſs auch hier die Weltanschauung lieber sein möchte eine Weltahnung. Diese Wirkung des Transcendenten in der Bildungsarbeit, die sonst nur von den theologischen Bildungslehren voll gewürdigt zu werden pflegt,[1] ist in Willmanns sonst durchaus philosophisch gehaltener Didaktik mit solchem Nachdruck ausgesprochen und durchgeführt, wie in keiner anderen der nicht theologischen Arbeiten. Man wird an Comenius' stets ahnungsvoll die Tiefe suchende Betrachtungsweise erinnert. Und da unserm Zeitalter, dessen Signatur die Vertiefung nicht ist, doch nichts so not thut als diese, vor allem, wo es sich um die höchsten Güter der Nation, die Wahrung und Vertiefung seiner Bildung handelt, so begrüſsen wir diesen Zug des Werkes mit ganz besonderer Freude, um so mehr als auch wir in den Lehrproben und auch sonst[2] nicht müde geworden sind, auf die Bedeutung dieser innerlichsten Faktoren für die Arbeit der Erziehung und des Unterrichts hinzuweisen. Wir setzen einige der für diese Anschauung W.s bezeichnendsten Stellen hierher:

I. S. 39: „Die Erziehung als Kunst mag einen der Höhepunkte der pädagogischen Thätigkeit bezeichnen, ihren Umkreis bezeichnet sie nicht; wo immer ein Geschlecht mit fürsorgender Liebe der ethischen Assimilation des Nachwuchses obliegt, wo ein Vater treulich „hinterm Webstuhl ab sich müht, daſs sein blonder Junge wachse" (Freiligrath), wo eine Mutter betet, daſs Gott ihren Kindern Leben und Gesundheit gebe und ein reines Herz bewahre, da ist Erziehung und möglicherweise solche, an deren halb unbewuſste Kraft keine Kunst heranreicht." — II. S. 534: „Die innere Harmonie, welche die σωφροσύνη giebt, ist selbst nur etwas Äuſserliches und ein Widerschein der Harmonie des Friedens in Gott, und die δικαιοσύνη, welche den Eigenwillen nur beugen kann, ist bloſs ein Abglanz der Liebe, welche ihn zu schmelzen vermag. So steht also der Aufgabe der mit sinnlichen und selbstischen Motiven sich auswirkenden Lebenserhaltung die Aufgabe der Lebenserhöhung oder Lebensweihe, welche das Selbst in eine übersinnliche Ordnung einreiht, gegenüber, und beide bezeichnen die Endpunkte, zwischen denen sich das Leben, die moralische Welt, hinbreitet, worin sich das materielle und das ideale, das animale und das transcendente Element zu mannigfachen Gebilden verflechten." — Ebendas. S. 535: „Kultur und Gesittung sind durch das natürliche und materielle Moment mit bedingt. Triebe welche zum Teil im Leben der Tiere ihr Analogon finden, Bedürfnisse aller Art, Not und Kampf, sinnlich-selbstische Strebungen haben mitgewirkt, dem menschlichen Leben Erfüllung und Ordnung zu geben; aber ebenso ursprünglich hat ein dem Naturleben fremder, höherer Zug mitgewirkt, welcher das Bedürfnis hintanzusetzen lehrte

1) Am geistvollsten von Ed. Böhl allgem. Pädagogik. Wien 1872 und G. v. Zezschwitz, Lehrbuch der Pädagogik. Leipzig 1881.

2) In dem Vortrag „Die Einheit der Schule".

und die vom ihm entfachten Kämpfe befriedete. Das menschliche Wesen gleicht dem Baume, welcher seine Nahrung aus der Tiefe saugt, in der seine Wurzeln gebettet sind, aber auch aus der Höhe, zu der seine Krone aufsteigt dem Lichte entgegen. Ohne den transcendenten Zug wäre die Kunst nicht über das Handwerk einerseits und das Spiel anderseits hinausgekommen; denn was den Gestalten und Darstellungen Schwung und Ernst zugleich gegeben hat, ist die Religion, welche antrieb vom Wohnhause zum Tempel, vom Liede zum Hymnus, vom Tanze zur Prozession fortzuschreiten. An der Aufgabe, die heilige Kunde festzuhalten, hat sich die Litteratur und Wissenschaft heraufgearbeitet; was ihr und der Kunst einen höheren, edleren Charakter verleiht, als ihn die Industrie besitzt, ist der Umstand, dafs jene einer selbstlosen Pflege fähig sind, bei welcher das Bedürfnis schweigt und die Hingebung des Geistes an von ihm selbst gestellte Aufgaben das Bestimmende ist; Selbstlosigkeit und Hingebung aber entstammen dem transcendenten Zuge der Menschennatur, sie kann der Daseinskampf nicht lehren, von dessen Standpunkt aus sie vielmehr ohne Sinn und thöricht erscheinen müssen. Alle Kultur bedarf ferner der Tradition; alle Tradition aber erhält ihre Weihe und ihre Festigkeit durch die Überlieferung eines geheiligten Inhaltes. Was die Tradition für das Gebiet der Lebenserfüllung, das ist die Autorität für das Gebiet der Lebensordnung; alle Autorität aber bedarf eines letzten Stützpunktes, eines Grundes, aus welchem in letzter Linie alle Verbindlichkeit erfliefst; dieser kann nicht wieder in menschlichen Verhältnissen liegen, welche selbst der Stützung und Bewurzelung bedürfen, sondern mufs einer anderen Ordnung angehören. Nur eine höhere Ordnung, welche zugleich den Menschen im Innersten anfafst, kann seine Gesinnung binden, während alle menschliche Autorität immer nur im Äufseren haften bleibt und gar nicht das Recht hat, das Innere nach sich zu bestimmen, wenn sie nicht Lehen trägt von Einem, der Befugnis hat.“ — Endlich das schöne Wort II, 541: „Nach den Prinzipien des Christentums ist Ideal und Ziel der Geschichte und der gesamten Geistesentwicklung ein Gottesreich, erbaut auf dem Fundamente der Familie: der Einzelfamilie, der Volksfamilie, der Menschheitsfamilie. Was der Einzelfamilie ihre gesunde physisch-materielle und geistig-moralische Existenz, ihre Kraft und ihre Fortpflanzungsfähigkeit fördert und erleichtert, was die Volksfamilie veredelt, hebt und verschönert, was die Menschheitsfamilie einigt, ihre Gegensätze ausgleicht und zusammenhält, das alles ist erstrebenswerte Kultur. Über dieser Lebensform erhebt sich als zweites, integrierendes Element des Gottesreiches der Staat, die Institution des rechtlichen und sittlichen Lebens der Familie, Nation und Menschheit. Alles, was zur Entwicklung und Durchführung der Rechtsordnung, zur Befestigung des sittlichen Bestandes, zur Kräftigung und zum Schutz des Guten und Rechten, zur Unterdrückung des Bösen und Unrechts dient, das ist echte, erstrebenswerte Kultur. Aber über Familien und Staat steht dann noch die Kirche als eigentümliches Organ und Werkzeug des Gottesreiches, das Menschenleben zu seinem höchsten Ziele und übernatürlichen Zwecke, zum Göttlichen und Ewigen, erhebend, nicht der Schemen einer unsichtbaren, formlosen Geistesgemeinschaft gleichdenkender und gleichgestimmter Seelen, kein blofses unsichtbares Vernunftreich, sondern der sichtbare Organismus einer konkreten Institution, so konkret wie Familie und Staat, voll geistiger Kraft und moralischer Hoheit und Würde, jedem Einzelnen, wie der gesamten Menschheit, der Familie wie dem Staate die höchste Wahrheit, die geistigen Mittel zur sittlichen Vervollkommnung und Heiligkeit und die göttlichen Bedingungen zeitlicher Wohlfahrt und ewiger Seligkeit bietend. Was die Erhabenheit der Religion und die Heiligkeit ihres Kultus, die Ver-

herrlichung der Wahrheit, die Verbreitung ihres göttlichen Lebens mehrt und fördert, das ist echte erstrebenswerte Kultur. Familie, Staat, Religion, das waren vom Anfange der Geschichte an die Grundpfeiler des Lebens, an ihnen hatte die Kultur ihren Halt und ihren Zweck."[1]

Der Verf. beabsichtigt nicht die Aufstellung eines neuen didaktischen Systems, sondern die Erneuerung jener Prinzipien, welche den idealen Kern unseres Bildungswesens ausmachen und demselben, mag es ihnen gedankt werden oder nicht, Halt und Wert geben; aber was Willmann giebt, ist in Wirklichkeit doch ein System im besten Sinne des Wortes als Erzeugnis einer geschlossenen Weltanschauung. Sein Vorhaben ist, in Kontakt und Wechselwirkung zu setzen: die Leistungen der Unterrichtslehre, zumal der neueren philosophisch begründeten, die Ergebnisse der Arbeiten zur Erziehungs- und Bildungsgeschichte und die Anfänge zu einer Lehre vom Bildungswesen, auf welche die Sozial-Forschung unsrer Zeit (L. v. Stein) geführt hat (Bd. I. Vorrede). Man könne einwenden, dafs dieses Unternehmen zu früh komme: die philosophische Pädagogik trage noch zu sehr die Signatur der verschiedenen Systeme, auf denen sie gewachsen sei; die historischen Forschungen hätten uns mehr Material zur Geschichte des Bildungswesens gegeben, als eine solche selbst; die Sozial-Wissenschaft ringe erst nach Gestaltung. Aber die Unfertigkeit der Voraussetzungen sei in wissenschaftlichen Dingen kein zwingender Grund abzustehen oder zuzuwarten. Zumal in den Disziplinen, welche die sittliche Welt zum Gegenstande hätten, könne ein auch noch unvollständiges Zusammenführen und Verbinden verschiedener Gesichtspunkte für die weitere Durchführung von entscheidender Bedeutung werden; die Geschichte der Bildung bedürfe einer Bildungslehre ebenso notwendig wie diese jener, und die Sozial-Forschung müsse jeden Vorstofs in das geistige Gebiet willkommen heifsen; das Problem der Erzeugung und Bewegung der intellektuellen Güter bezeichne sogar eine ihrer nächstliegenden Aufgaben. Durch diese Ausdehnung des Horizonts auf die grofsen Kollektiv-Erscheinungen, in welchen die erziehende und bildende Thätigkeit der Menschen Gestalt gewinnt, werde die Pädagogik und Didaktik recht eigentlich zur Wissenschaft erhoben (I, 28). So würde sie mehr als Komplexe oder im günstigsten Falle Systeme von Grundsätzen, Regeln, Vorschlägen, die vielleicht reich an Rat und Wohlmeinungen sind, aber arm an Beobachtungen und Thatsachen (I, 27).

1) Die Stelle ist einem katholischen Schriftsteller entlehnt und der Verf. denkt dabei an die römisch-katholische Kirche; aber ich wüfste nicht, warum wir das Gesagte nicht auch auf die evangelische Kirche als einen Teil der una sancta ecclesia anwenden könnten. Nichts thut in der Gegenwart unsrer evangelischen Kirche so not, als eine Vertiefung des Verständnisses für den Kirchenbegriff.

Es ist nun sehr bezeichnend für die organische Auffassungsweise des Verf. und für die Grundanschauung des ganzen Werkes, dafs er den Ausgang nimmt von der Vergleichung der menschlichen Gesellschaft mit dem organischen Körper, die in dem Bewufstsein aller Zeiten gelebt hat (Veden, Griechen, Römer), von Seneca schon als Idee eines Sozial-Körpers der Menschheit ausgesprochen wurde, durch das Christentum aber und im besonderen durch den Tiefsinn des Heiden-Apostels Paulus[1] den tiefsten und universellsten Gehalt empfing. Dieser biologische Gesichtspunkt von einem sozialen Organismus wird nun der leitende Gedanke für die organische Anschauungsweise des Verf.; denn er führt zu dem Begriff der sozialen Lebenserneuerung, des sozialen Verjüngungsprozesses, der nicht nur ein natürlicher ist (des natürlichen Erzeugens), sondern auch ein geistiger (einer geistigen Zeugung) von geistigen Gütern, die zugleich selbst wiederum zu Lebenskräften werden, als Lehren und Wissenschaft, als geistige und geistliche Güter, als Erziehungs- und Bildungswesen, schliefslich als Kultur mit dem Ausblick in die grofsen Lebensformen und Lebenskreise, den die oben S. 309 f. mitgeteilte Stelle eröffnet.

Damit ist die Stellung der Kultur im Ganzen der menschlichen Lebensaufgaben bestimmt. Die Bildungsarbeit aber hat die Aufgabe, die Werte der Kultur in der rechten Weise zusammenzuführen, sie zu frei verfügbaren Elementen des individuellen Geisteslebens zu machen und damit die Fortpflanzung der Kultur zu sichern (II, 542). „Die Bildungsarbeit funktioniert richtig, wenn sie die Werte der Kultur dem Individuum in solcher Weise zu eigen giebt, dafs dessen Streben und Wollen die Richtung auf das Rechte, Gute und Heilige erhält. Zu diesem Zwecke mufs sie die sittlich fördernden Lehrinhalte in den Mittelpunkt stellen, ferner neben dem Wissen auch dem Können sein Recht geben, also Lernen und Üben zweckmäfsig verbinden und ihre Einwirkungen so weit in das Leben des Schülers vorschieben, bis sie die von Zucht und Sitte ausgeübten Einwirkungen erreichen und verstärken. Damit sind auch für die soziale Bildungsarbeit Merkpunkte gegeben; denn was die Gesellschaft für die Bildung zu thun hat, bestimmt sich nach den Bedürfnissen der Individuen, allein doch so, dafs die soziale Gestaltung zugleich neue Momente mit sich bringt. Die soziale Bildungsarbeit funktioniert richtig, wenn sie auf die Totalität der Güter angelegt ist, und vorerst den pflichtmäfsigen, dann den würdigen, schliefslich den nützlichen Gütern ihre Stelle giebt; wenn sie ferner nach Mafsgabe dieser Wertstufen die sozialen Verbände als ihre Stützen sucht und in organischem Anschlusse an deren Erhaltung und zu-

1) 1. Kor. 12, 12 ff.; Ephes. 4, 11 ff.; Röm. 12, 4 ff.

gleich unter Fernhaltung aller Verstiegenheiten an deren Vervollkommnung mitarbeitet; endlich wenn sie eingedenk ihrer inneren Verwandtschaft mit der Tradition und ihrer Bewurzelung in der Autorität Zusammenhang sucht mit der Ordnung, welche diesen beiden erhaltenden und einigenden Mächten ihre Weihe giebt (II, 543)." Mit Recht warnt der Verf. vor einer übertreibenden Auffassung der Kultur und Bildung von seiten der Kultur- und Bildungs-Fanatiker und vor ihren Schlagworten: „Bildung macht frei." „Unterrichten ist versittlichen." „Wer lesen kann ist ein Erlöster" u. s. w.[1] Solche Pädagogen „repristinieren die Irrtümer des vorigen Jahrhunderts über den Wert der Aufklärung, welche über dem Wissen das Gewissen und das Können zugleich vergessen hatte. Sie wollen die Natur entbinden und zur Kultur steigern durch Bildung, welche zugleich die Gesittung vertreten soll, die keines höheren Beziehungspunktes mehr bedürfe. Es ist die volle Umkehrung des inneren und wahren Verhältnisses dieser Bethätigungen, welche damit proklamiert wird, das Widerspiel jeder besonnenen und unbeirrten Ethik und Pädagogik. Der höhere Beziehungspunkt ist das erste, was festgestellt werden mufs: in der Heiligung mufs die Gesittung bewurzelt sein; auf ihr die Bildung und Kultur sich erheben, die nun wieder für die Behandlung des Natürlichen das Mafs hergiebt; denn das Niedere soll sich nach dem Höheren, das Vergängliche nach dem Unvergänglichen richten, und das Mittel nach dem Zwecke bestimmt werden, nicht umgekehrt." (II, 543.)

Aber zwischen jenem Ausgangspunkt, der Vergleichung der menschlichen Gesellschaft mit einem organischen Körper und dem soeben bezeichneten Endpunkt liegen weite Wege. Wir wollen die Hauptstadien derselben andeuten. Zunächst wird vom Verf. der Unterschied zwischen Erziehung und Bildung festgestellt. Beide fufsen auf der ganzen Breite des Kulturlebens, sind vielfach ineinander verflochten, greifen mannigfach in andere Gebiete über und haben doch ihre eigentümlichen Aufgaben und Leistungen. Die Erziehung ist in erster Linie auf die Strebungen und den Willen, die Bildung auf die geistige Thätigkeit gerichtet. Das Erziehungswesen erscheint bestimmt durch das Ethos und die Formen des häuslichen und des öffentlichen Lebens, durch die soziale Gliederung und Sitte der Gesellschaft; das Bildungswesen hängt in erster Linie ab von der geistigen Thätigkeit, wie sie in Sprache und Sprachkunst, Glauben und Wissen, Kunstschaffen und Forschung sich äufsert; jenes bleibt bei homo-

1) „Die Signatur eines Zeitalters ist durch das Verhältnis bestimmt, welches es zu Plato hat", konnte man vor kurzem in dem Nekrolog auf einen hervorragenden Kenner Platos lesen.

loger Gestaltung der erziehenden Thätigkeit stehen. Das Bildungswesen schreitet zu kollektiver Zusammenfassung und Organisation fort und gestaltet sich zu einem Organe der Gesellschaft, bestimmt die Bewegung der intellektuellen Güter zu regeln, nicht ganz ohne Analogie mit dem Markte, welcher die materielle Güterbewegung reguliert (I, 24). Darnach ist also das Bildungswesen das Allgemeinere, Umfassendere; es wird vom Verf. folgendermaſsen definiert: als der Komplex von Anstalten, Veranstaltungen und Mitteln, welche dem Individuum zur Aneignung gewisser grundlegender, gemeingültiger Fertigkeiten, Kenntnisse und Einsichten als frei verfügbarer und befruchtender Elemente des geistigen Lebens und damit zur Erreichung bestimmter Stufen intellektuell-moralischer Befähigung verhelfen (I, 25).

Es folgt ein geschichtlicher Überblick über die verschiedenen Auffassungen von Erziehungs- und Bildungswesen. Dieser verweilt mit besonderer Teilnahme bei der groſsartigen universalen Anschauung des Comenius, der bahnbrechenden, wenn auch einseitig individualistisch gerichteten Pädagogik Herbarts, endlich bei den fruchtbaren Gesichtspunkten Lorenz v. Steins (Lehre von der Bewegung geistiger Güter) und schlieſst mit der Mahnung, allen drei Punkten gerecht zu werden und in gleicher Weise das Individuum wie den sozialen Kosmos zu berücksichtigen. Man habe von vornherein die individuale und soziale Ansicht zu verbinden und so zugleich gerecht zu werden dem Reichtum und der Tiefe des persönlichen Verhältnisses, wie der Mannigfaltigkeit der sozialen und geschichtlichen Verflechtungen (I, 40). Hindurch durch die individualistische Pädagogik Herbarts müsse der Weg in das soziale Gebiet gelegt werden; anderseits dürfe die Erweiterung des Horizontes auf die kollektive Erziehungs- und Bildungsarbeit den Blick für deren individual-ethische und psychologische Verhältnisse nicht abstumpfen (I, 39).[1]

So wird die Didaktik ebenso zur Lehre vom Bildungs**wesen**, wie vom Bildungs**erwerb**, wie er von Individuen vollzogen und vermittelt wird, und so kann die Didaktik, wenn man jener Doppelseitigkeit in der Definition selbst Ausdruck geben will, so definiert werden: die Didaktik ist die Lehre vom Bildungs**erwerb**, wie er auf Grund und als Grund des Bildungs**wesens** von Individuen vollzogen und vermittelt wird. Analog wäre dann die Pädagogik die Lehre von der fürsorgenden auf die ethische Assimilation der Jugend gerichteten Thätigkeit, wie sie auf Grund und als Grund des Erziehungswesens von und auf Individuen ausgeübt wird (I, 41).

1) Ansätze zu solcher Doppelseitigkeit der Betrachtung auch bei Herbart schon werden von Willmann selbst I, 43 Anm. nachgewiesen.

Aus dieser weiteren Fassung der Didaktik, und wenn es sich dabei immer auch um die soziale Lebenserneuerung handelt, ergiebt sich aber auch die Bedeutung des nationalen Volksverbandes für die Aufgaben derselben. Vorzugsweise der nationale Typus wird durch Vererbung übertragen; die Güter des Volkstums: Sprache, Schrifttum, Volkssitte und -Glaube sind die bedeutsamsten Vehikel der unbewufsten, wie der bewufsten Assimilation der Jugend; ja man kann sagen, dem Volke eignet die Jugend. Im Zusammenhange damit stehen die fruchtbaren Berührungen der Pädagogik und Didaktik mit der Völker-Psychologie (Lazarus) und Sozial-Ethik (von Öttingen), überhaupt der Sozialwissenschaft (Comte, Schäffle, L. v. Stein).

Aber die Stellung der Erziehung und Bildung im Ganzen des sozialen Lebenserneuerungsprozesses aufsuchen, heifst darnach streben, ihre Stellung in der geschichtlichen Lebensbewegung, ihre Mitwirkung bei der historischen Entwicklung der Menschheit zu erkennen. Insofern sind Erziehung und Bildung historische Werte und auch historische Gebilde, und der historische Gesichtspunkt zu ihrem Verständnis notwendig, ein Gesichspunkt, den Herbart nur andeutungsweise und mehr gelegentlich als gründlich und konsequent angewendet hat.[1] Diese geschichtliche Betrachtung wird in gleicher Weise die Bildungslehre ins Auge fassen, d. h. die über die Bildung aufgestellten Meinungen, Theorieen, Systeme, ihre Vertreter und die Werke dieser, wie auch das Bildungswesen, d. h. die Komplexe der Wirkungen, der bereits geschichtlich gewordenen Systeme und der Ergebnisse und Niederschläge dieser Wirkungen. Darnach wird zur Aufgabe einer Erziehung und Bildungsgeschichte: den Stammbaum unserer Erziehungs-Ansichten, -Ideale, -Sitten, unserer Bildungstendenzen, -Mittel, -Institutionen anzugeben, die Jahresringe zu weisen, welche der Stamm im Laufe der Geschichte angesetzt, die Stellen zu bezeichnen, wo seine Äste und Zweige auseinander gehen, zugleich aber das Mark zu zeigen, welches ihn ernährt (I, S. 62). Erst die Betrachtung, welche dies Doppelverhältnis recht würdigt: 1. dafs die Bildung und Erziehung mitarbeitet an der Geschichte als ein Mittel der Lebenserneuerung an dieser Lebenserneuerung selbst, aber dafs auch 2. die Geschichte wiederum mitarbeitet und mit zu arbeiten hat an der Erziehung und Bildung, giebt eine wahrhaft organische Betrachtungsweise. Zugleich fliefst schon jetzt aus dem Gesagten für die Methode des Unterrichts die Forderung eines im grofsen Stile genetischen Verfahrens, welches sich bei der Übertragung eines geistigen Inhaltes an

1) Vgl. die Nachweisungen I, 57 und 72 (Stellen, welche in gewissem Sinne die sogenannte Theorie der Kulturstufen vorbereiten).

die großen Phasen hält, welche die Erzeugung desselben durchlaufen hat und diese in gewissem Sinne durch die Schüler sich selbst erarbeiten und nacherzeugen läßt (antike, christliche, moderne Bildung). Damit weist der Verfasser auf das innere Recht der Theorie der sogenannten kulturhistorischen Stufen hin und auf die äußerst fruchtbaren Anregungen, die der Unterricht aus der Betrachtung derselben erhalten könne.[1] Aber es ist bezeichnend für seinen maßvollen Standpunkt, daß er sofort auch vor Übereilung und einseitiger Übertreibung warnt.

„Der Weg, den wir die Jugend führen, ist nicht so fest gebannt in die Bahnen, welche die Menschheit gegangen ist, daß nicht unsere, der Erziehenden, Zwecke und Werturteile ihn wesentlich mitbestimmten; mag die Erziehung eine kompendiöse Wiederholung der Weltgeschichte sein: das Kompendium machen wir im Geiste bestimmter Ideale, die uns erfüllen. Die große Schrift, welche uns der genetische Entwicklungsgang vor Augen stellt, reicht nicht aus, die kleine des individuellen zu deuten; denn jene bedarf selber der Deutung. Die philosophische Geschichtsbetrachtung, welche diese Deutung versucht, muß sich notwendig auf gewisse Grundanschauungen ethischer Natur stützen und erscheint hierin der Pädagogik, von welcher das nämliche gilt, lediglich gleichgeordnet, nicht aber als deren Erkenntnisquelle. Die naturalistische Auffassung aber, voreilig bereit, die Werke der Freiheit der Natur zuzueignen, kann zwar überraschende Lichter auf den Gegenstand werfen, allein zeigt sich auch hier nicht berufen, denselben in seiner Tiefe zu fassen" (I, 73).

Man kann hinzufügen, daß die Einführung in die letzte Kulturstufe, weil diese gleichsam in immanenter Repetition den Haupt-Gewinn der früheren in sich aufgenommen hat, indirekt und wenigstens teilweise schon zu einer Einführung in den besten Gehalt der voraufgegangenen Stufen wird.

Willmann hat sich die Aufgabe gesetzt, zunächst nur die **Didaktik** zu behandeln, während er die Behandlung der **Pädagogik** einer späteren Darstellung vorbehält (I, 75). Er grenzt beide Gebiete schärfer voneinander ab, als es bisher geschehen ist, warnt davor, die Pädagogik als Anhängsel der Didaktik oder umgekehrt die Didaktik als Anhängsel der Pädagogik zu betrachten, und hier scheiden sich wiederum seine Wege von denen Herbarts. Bei diesem ist die Pädagogik die übergeordnete Disziplin, die Didaktik ein Teil derselben, koordiniert mit Regierung und Zucht. Dieser Standpunkt sei der einer einseitig individualistischen Auffassung, nicht auch der sozialen. Die Didaktik sei hier zu eng, der Unterricht nur von einer Seite gefaßt; die Bildungsarbeit als Ganzes habe keine rechte Stellung darin. Deshalb rechne Herbart auch nicht das Schulwesen zu den Stoffen der Didaktik. Nach Willmanns Ansicht bestimmt sich das Verhältnis von

1) Vgl. die neueste Darlegung von H. Vaihinger, Naturforschung und Schule. Köln und Leipzig 1889.

Pädagogik und Didaktik nach dem Verhältnisse, in welchem Erziehungswesen und Bildungswesen zueinander stehen.

Beide gehören zwar einer und derselben Sphäre an: der Gesamtheit der Vermittlungen, welche der Lebenserneuerung des sozialen Organismus dienen, allein innerhalb dieser Sphäre erscheinen sie als gesonderte und zwar gleichgeordnete Gebiete. Das Erziehungswesen ist keine Provinz, noch weniger ein Annex des Bildungswesens: die Aufgabe der stellvertretenden Fürsorge für das werdende sittliche Leben hat ihr eigenes Ethos, ihre besonderen Motive, Zwecke, Mittel, Veranstaltungen gegenüber der Aufgabe, gewisse intellektuelle Güter zu einem geistig fruchtenden Gemeinbesitz zu machen. Aber auch umgekehrt ist das Bildungswesen mehr als eine Veranstaltung zu Erziehungszwecken: der Bildungserwerb und die ihm dienende kollektive Arbeit (das Bildungswesen) schaffen sich einen Organismus, der vom Gesichtspunkte der ethischen Assimilation des Nachwuchses allein nicht zu verstehen ist.... Wie ein Volk seinen Nachwuchs erzieht, ist darzustellen im Zusammenhange mit der Schilderung seiner politischen und sozialen Verfassung, seiner öffentlichen und häuslichen Sitten, seiner Gottes- und Weltanschauung im allgemeinen; dagegen was einem Volke als Bildung gilt, welche geistigen Güter bei ihm in allgemeinem Umlaufe sind, welche als Lehrgut verwendet werden, und welche Veranstaltungen den daraus erwachsenden Bedürfnissen dienen, mufs da aufgezeigt werden, wo von seinen intellektuellen Interessen, von seiner Litteratur und Wissenschaft, Dichtung und Kunst die Rede ist.... Die Geschichte des Erziehungswesens hat sich durchweg in der Geschichte der Civilisation, der Sitten, der sozialen Ordnungen zu halten; die Geschichte des Bildungswesens hingegen hat die Geschichte des geistigen Lebens zum nächsten Stützpunkt Beide haben es mit sittlichen Wertbestimmungen, Motiven, Aufgaben, Gütern, sowie mit Elementen der sittlichen Persönlichkeit zu thun; aber die Pädagogik hat die werdende sittliche Persönlichkeit nach allen ihren Beziehungen zu verfolgen, während die Didaktik sich darauf beschränken kann, die sittlichen Lebensaufgaben als den Abschlufs und gleichsam die Einfriedigung der geistigen Strebungen, mit denen sie sich beschäftigt, hinzustellen (I, 82 ff.).

Die Didaktik ist ihm auch nicht universelle Lehrkunst, die eine Beherrschung aller zum Unterricht beisteuernden Wissenschaften voraussetzt, und schliefslich doch die mitwirkenden Imponderabilien (s. oben S. 25 ff.) weder berechnen, noch methodisch oder systematisch bestimmen kann, sondern sie ist ihm Lehrkunde oder Bildungskunde, welche zeigen mufs, wie sich Wissenschaft in Bildung umsetzt, durch welche Vermittlungen ein Erkenntnisinhalt zum geistigen Eigentum wird, welchen Bedingungen ein Lehrbetrieb, der fruchten soll, unterliegt. Aber dazu bedürfe es keiner encyklopädischen Gelehrsamkeit, die immer nur hölzernes Eisen ist, sondern es genüge eine begrenzte fachwissenschaftliche Kenntnis, wofern dieselbe sich nur zu darüber stehenden allgemeinen Gesichtspunkten und Ideeen erhebt (I, 92 ff.).

Da nach dieser Grundlegung der Gegenstand der Didaktik die **Bildungsarbeit** ist, wie sie sowohl in ihrer kollektiven Gestaltung: dem Bildungswesen, als in ihren individuellen Erscheinungen: dem Bildungs-

erwerbe, wie er durch den Einzelnen geschieht, sich darstellt, so wird diese Teilung zugleich zum allgemeinen Einteilungsgrunde der nachfolgenden besonderen Darstellung. Das *Bildungs***wesen** ist zugleich *Organismus* als ein relativ abgeschlossenes Ganzes von Veranstaltungen zur Vermittlung der Bildung, und ein *Organ* mit Rücksicht auf den Sozialkörper, dessen Gesamtfunktion es sich einordnet. So nötigt die Betrachtung des Bildungswesens zu einem *geschichtlichen Rückblick*, welcher in den wechselnden Gestalten die *typischen Formen* aufzeigt, die jenes im Laufe der Zeit angenommen hat — mit der Nachweisung dieser *geschichtlichen Typen der Bildung* beginnt der Verfasser — und zu einem *Gesamtbilde*, das die Mannigfaltigkeit ihrer Erscheinungen zusammenfaſst; mit diesem schlieſst das Werk. Zwischen beide wird dann eingefügt die *Lehre vom Bildungs***erwerb.** Weil nun dieser als bewuſstes und freies Leben den *Zweck* zum Lebens- und Kernpunkt hat, so werden zuerst die Bildungs*zwecke* behandelt, danach die verschiedenenen Gebiete, denen der Bildungserwerb seine stofflichen Elemente entnimmt (der materiale Bildungs*inhalt*), endlich die eigentliche, formende Bildungs*arbeit* im engeren Sinne, wie sie sich zu einer organischen gestaltet durch die Formen, welche sie den Stoffen giebt, so wie durch die didaktischen Vermittlungen psychologischer und ethischer Art, deren diese Arbeit ihrem inneren Wesen nach bedarf. Durch diese organische Anordnung, welche das folgende Schema verdeutlichen mag, wird zugleich die organische Wechselwirkung zur Anschauung gebracht, in welcher *Bildungs***erwerb** und *Bildungs***wesen** stehen. Ein durchaus organischer Abschluſs endlich ist es, wenn das Werk an das *Gesamtbild des Bildungswesens* einen Nachweis anfügt betreffend die *Bildungsarbeit im Ganzen der menschlichen Lebensaufgaben.*

Die Bildungsarbeit.

I. *Das Bildungs***wesen.** | II. *Der Bildungs***erwerb.**

(1). Die *geschichtlichen* Typen desselben.

(2). a. Die Bildungs*zwecke*

b. Der (materiale) Bildungs*inhalt.*

c. Die (formende) Bildungs*arbeit* im engeren Sinne.

(3). Die *Organisation* des Bildungswesens. (Gesamtbild.)

III. *Die Bildungs***arbeit**

im Ganzen der menschlichen Lebensaufgaben.

Jener *geschichtliche* Teil wird also zu einer Grundlegung für das Folgende. Er enthält nach dem vorher Bemerkten die Darlegung der *typischen Formen* im Bildungs*erwerb* und im Bildungs*wesen*, wie

sie die Bildungsarbeit angenommen hat in ihrem Verhältnis zur Kultur, Civilisation und Gesittung, verweilt bei der morgenländischen, griechischen und römischen Bildung, und betrachtet sodann die christliche Bildung auf römischem Boden, die Bildung des Mittelalters, der Renaissance und der Aufklärung, endlich die moderne Bildung. Die Darstellung ist ein Muster einer überall in die Tiefe gehenden und weite Ausblicke aufdeckenden Behandlung; sie bezeichnet auch in ihrer Knappheit durch die Weite des Blickes einen erheblichen Fortschritt gegen die früheren Darstellungen der Geschichte der Pädagogik. Einige besonders bezeichnende Stellen mögen von der Auffassung und Darstellung eine Anschauung geben:

Man hat es oft und mit Recht als providentiell bezeichnet, daſs die griechische Bildung beim Hervortreten des Christentums der alten Welt ein homogenes Geistesleben, welches die neuen Impulse überall hinzuleiten geeignet war, gegeben hatte; man könnte aber auch in der Struktur des Inhaltes dieser Bildung einen providentiellen Zug erblicken: nicht ein mit uralten Glaubenskreisen untrennbar verwachsener Bildungsstoff, sondern ein lose gefügter, aber Festigung und Vertiefung suchender, war das günstigste Element für die Gestaltung des neuen Gottes- und Weltbewuſstseins (I, 167).

Man hat es beklagt, daſs das Mittelalter den Geist, indem es ihn auf das Jenseitige fixierte, von der menschlich-schönen und harmonischen Gestaltung des diesseitigen abhielt, und daſs sein einseitiger Spiritualismus das Verständnis der Alten, den Verkehr mit der Natur, die unbefangene Schätzung der menschlichen Kräfte nicht aufkommen lieſs; man sollte aber auch in Anschlag bringen, was es an jenem tiefen und ernsten Zuge nach der andern Welt und an seiner Richtung auf das Spirituelle und Innerliche besessen hat; und wenn in solchen Dingen Beschwerden überhaupt an der Stelle sind, so drängt sich bei unbefangener Betrachtung vielmehr die Klage auf, wie wenig doch das menschliche Bewuſstsein und Gemüt zu umspannen vermöge, daſs es, um sich neue Güter anzueignen, die alten zum guten Teile aufgeben muſs, und wie eng unser Sehfeld ist, daſs ihm, wenn die Erde darin Platz nimmt, der Himmel zu entschwinden droht und so jeder Fortschritt mit Verlusten, jeder Zuwachs des einen Organs mit Verkümmerung eines andern erkauft werden muſs (I, 291).

Über Willmanns Auffassung von der Reformation ist oben S. 306 die Rede gewesen. Von besonderem Interesse ist die Charakteristik vom gegenwärtigen Bildungswesen, welche die hier vorhandenen Schwierigkeiten und Probleme auf das treffendste kennzeichnet.

Der Volksunterricht muſs dem Bedürfnisse der arbeitenden Klassen nach Erweiterung ihres Horizontes und nach Erwerbung fördernder Kenntnisse entgegenkommen und doch eingedenk sein, daſs die Volksjugend in dem engbegrenzten und bescheidenen Kreise der Arbeit ihren Halt in wirtschaftlicher und sittlicher Hinsicht zu suchen haben wird, und daſs das erweiterte Wissen ohne Stärkung des Gewissens nur Werkzeug des Egoismus und der Leidenschaft wird. Mit der Bereicherung der Lehrpläne ist noch nicht Zuwachs an fruchtbarem Wissen und noch weniger an sicherem Können gegeben, wohl aber die Einheit und Gesamtwirkung des Unterrichts, deren er in seinem älteren anspruchslosen Zuschnitte sicher war, in Frage gestellt, zumal da die Methodik sich weit mehr auf die Bearbeitung der einzelnen Fächer, als auf die konzentrische und zusammenstimmende Gestaltung

des Lehrinhaltes im ganzen geworfen hat. Bei der Lehrerbildung wiederholen sich die nämlichen Schwierigkeiten: das zukünftige Arbeitsfeld des angehenden Lehrers ist ein bescheidenes und erfordert mehr hingebendes Einleben in die Arbeit, als vielseitiges Wissen und Interesse, und doch mufs die Vorbildung für das Lehramt weiter ausgreifen und der intellektuellen Regsamkeit genugthun, die dem Lehrstand vermöge seiner ganzen neuen Entwicklung innewohnt (I, 409).

Als Ganzes betrachtet läfst sich das moderne Bildungswesen, zumal da, wo es auf das Volksschulsystem fundiert ist und in der Universität gipfelt, wohl mit einem mächtigen, vielverzweigten Kanalsystem vergleichen, welches von zentralen Becken aus seine Wasseradern tränkend und befruchtend auf weiteste Strecken aussendet; es erhebt die Bildungsarbeit zu einer geregelten Funktion des Sozialkörpers, durch das öffentliche Recht gestützt, von dem allgemeinen Interesse getragen; es arbeitet wirksam an der intellektuellen Angleichung der Menschen und ist bemüht die verschiedenen Niveaus, auf welchen sich diese vollzieht, stetig zu erhöhen. Ein vielseitiger Unterricht, der darum vielfache Berührung mit den verschiedenen Anlagen und Fähigkeiten hat, sorgt dafür, dafs diese, wo immer sie sich finden mögen, Nahrung erhalten und zum Nutzen der Gesellschaft zur Entwicklung gelangen; ein geordnetes Prüfungssystem überwacht die Verarbeitung des Dargebotenen durch die Individuen und sichert den höheren Bildungsstufen und den Berufskreisen den Zuzug allseitig qualifizierter Elemente; geistige Arbeit aller Art wird aufgeboten, um leitend und lehrend, organisierend und reflektierend den vielförmigen Organismus auszubauen und zu vervollkommnen (I, 418).

Aber nun folgt eine sehr begründete Klage, dafs über der straffen Einheit, welche die Schulgattungen binde, das Recht der individuellen Freiheit allzusehr verloren gegangen sei. Die Schule ist mehr als ein Exemplar der Gattung; jede von ihnen ist, oder sollte doch sein ein Individuum, ja ein Charakter. Selbst im Volksschulwesen kann durch die Uniformierung des Unterrichts lokaler und traditioneller Eigentümlichkeit Abbruch geschehen und eine um die andere, wenn schon bescheidene Quelle volkstümlichen Geisteslebens verschüttet werden. Das moderne Schulwesen habe der Bildung grofse Heerstrafsen eröffnet und damit dem Bildungsstreben erspart seine Pfade zu suchen, aber zugleich das Einschlagen solcher Pfade erschwert. Der häusliche Unterricht, der sonst das Verständnis der individuellen Seite der Erziehungs- und Bildungsarbeit vertiefte und dem kollektiven Unterricht die wertvollsten Anregungen geben konnte und auch gegeben hat, sei heute bedeutungslos geworden.

In jedem Betracht ist das moderne Bildungswesen mehr angelegt auf Angleichung der Köpfe und Verwertung der Anlagen, als auf Hervorbringung der eigenartigen, ausgestalteten Persönlichkeit; sein reicher Lehrstoff befriedigt die intellektuellen Bedürfnisse, ehe sich diese zu individuellem Interesse, zu persönlicher Wifsbegierde steigern können; die von ihm auferlegte Pflichtarbeit gestattet dem Lernenden erst spät nach eigenem Sinn und Geschmack sein Studium zu gestalten, falls überhaupt die Regungen solchen Sinnes und Geschmackes nicht im Entstehen niedergehalten werden. Seine Organisation bringt ein allgemeines Lernen und Arbeiten in Gang, aber begünstigt es,

dafs zu herrschenden Motiven dafür Gewöhnung, Aussicht auf künftige Verwertung, besten Falls Pflichtgefühl werden, gegen welchen die spontanen und individuellen Bildungstriebe zurücktreten; sein System ist umfassend und sinnvoll angelegt, aber es umspannt doch nicht alle Faktoren des geistigen Wachsens und Werdens, sondern schädigt die einen, wenn es den andern genug thun will (I, 420).

Kurz auch hier würde eine organische Betrachtungsweise nicht immer eine organische Entwicklung und organische Gebilde, sondern vielfach einen mechanisierenden Zwang der Verhältnisse erkennen müssen.

Es folgt die Darstellung des Bildungs**erwerbes** und zunächst — nach dem oben mitgeteilten Schema — die Aufzeigung der gestaltenden Bildungszwecke (Motive); sie werden genetisch verfolgt und der Reihe nach gewürdigt: die erst triebartigen Motive sowohl des Lernens wie des Lehrens, die mitwirkenden praktischen Interessen der Selbsterhaltung des Erwerb- und Ehrtriebes, das tiefere eigentliche Bildungsinteresse intellektueller und ästhetischer Art, die ethischen Motive, endlich der transcendente Zug der Bildungsarbeit und seine bleibende Bedeutung, so oft dieser auch gerade in der Gegenwart zurückzutreten scheint. Diese organische Folge von triebartigen und spontanen[1], unbewufsten und bewufsten, mittelbaren und unmittelbaren Motiven und Zwecken wird mit einem Ausblicke auf ihr Verhältnis in der Geschichte der Bildung als bewegende und lebenzeugende Kraft innerhalb der Bildungsarbeit sowohl der Einzelnen wie des ganzen Soziallebens nachgewiesen und gezeigt, wie sie in dem letzteren vermöge der praktischen Interessen mit der grofsen Kulturarbeit verwachsen, und vermöge der sittlichen und religiösen Motive sich den auf Gesittung gerichteten Bethätigungen einreihen. Schematische Übersichten erleichtern den Einblick in den organischen Aufbau dieses Gedankenkreises (I, 28). — Ein Rückblick prüft sodann die geschilderten Bildungsmotive auf ihren inneren Wert und weist als Mafsstäbe für die Einzel- wie für die Volksbildung nach: das sittliche Prinzip mit der Zucht der Wahrheit und der Schönheit, den transcendenten Zug als Quelle der Idealität, das religiöse Leben als die befruchtendste Macht wie für das Einzelleben, so auch für die geistige Gütererzeugung und für den gesamten Verjüngungsprozefs des Volkstums. Damit wird der Gedanke Herbarts: alles Wissen und alle Bildung hat nur Wert, wenn sie der Bildung des sittlichen und religiösen Willens dienen, festgehalten, aber in dem Grade vertieft, als das Leben in der transcendenten Welt bei Willmann an Wahrheit und Tiefe gewinnt. „Der Zug der menschlichen Natur zum Transcendenten ist mit dem Lebensgefühl, welches sie an das Sinnlich-

1) Auch dieses spontane Bildungsstreben „gehört zu den Imponderabilien der Bildungsarbeit“ (II, 7).

endliche bindet, durch ein mannigfaches Geäder verflochten" (II, 36). „Die Furcht des Herrn ist der Weisheit Anfang", aber zugleich auch der Schlufspunkt, bei dem die Überlegung anlangt, welche den intellektuellen Werten nachgeht. Die Weisheit, in der sich das Wissen und Können verklärt zu einer dem Dienste der sittlichen Güter und der Tugend geweihten Gesinnung, ist der Halt des auf Durchgeistung gerichteten Strebens; die Durchgeistung des persönlichen Lebens ist wieder die Voraussetzung eines echt menschenwürdigen Mitschaffens an der vielteiligen Kulturarbeit; der Ernst des Lebens endlich ist berufen, dem auf das Wissen, Lernen, Bethätigen gerichteten Triebe, Mafs und Richte zu geben (II, 40). Es gilt von den Bildungszwecken im besonderen, was der Verfasser für seine Gesamtauffassung der Didaktik mafsgebend sein läfst: „die individual-ethische Auffassung mufs zur sozial-ethischen und transcendenten weiter geführt werden" (II, 35).

Auf Grund vor allen des transcendenten und religiösen Zuges klären und verfestigen sich die Bildungs-Tendenzen zu Bildungs-Idealen (II, 42 ff.), welche das gemeinsame Ergebnis sind der Einwirkung von vorbildgebenden Persönlichkeiten und von sachlichen Elementen, wie sie von gegebenen Institutionen der Bildung, aber auch von den Theorieen derselben ausgehen. Folgende Züge werden in einem Bildungsideal unterschieden: ein vielseitiges Interesse (Herbart), welches zugleich die Beschränkung und die Erstarrung der intellektuellen Thätigkeit fernhält; Klärung nicht nur des Verstandes, sondern des ganzen geistigen Wesens über das, was den menschlichen Dingen Halt und Wert giebt; eine rechte Gleichung zwischen der Schätzung der historischen Tradition und der Gegenwart, zwischen einem universellen Kosmopolitismus und der Liebe zum Heimischen, zwischen einer rezeptiven Weltauffassung und produktiven Selbstdarstellung (denn um innere Formung zu erhalten, mufs der Mensch Äufseres formen; der Gebildete ist zugleich ein Bildender); Universalität als „gleichschwebende Vielseitigkeit" des Interesses (Herbart); Einklang der Bildung mit der individuellen Anlage und mit der Lebensstellung, welcher hergestellt wird durch eine der Anlage Rechnung tragende, abgestufte Hingebung an die Richtungen und Inhalte der Bildung; lebendiges Wissen, durchgeistigtes Können, vor allem ein sittlich geläutertes, die Tugenden der Weisheit, Selbstbeherrschung und Gerechtigkeit[1] übendes und religiös geweihtes Wollen,

1) Man vgl. damit die fünf sittlichen Ideeen Herbarts: der inneren Freiheit, der Vollkommenheit (oder der Willensstärke), des Wohlwollens (der Liebe), des Rechts, der Billigkeit, sowie die „Ideeen der Pädagogik" = Kardinal-

das den Menschen lehrt, seinen Willen einer höheren gottgesetzten Ordnung zu konformieren und diese Ordnung und deren Urheber selbst in Geist und Herz zu fassen. „In der sittlich religiösen Gesinnung wird die Weisheit ergänzt durch den Glauben, des Geistes Auge für die übersinnliche Welt, und durch die Hoffnung, den Zug der Seele nach der ewigen Heimat; bei jener Gesinnung vollendet sich die Gerechtigkeit, die jedem das Seine giebt, in der Liebe, welche ruft: Jedem das Deine; jene Gesinnung erkennt das Böse in seiner ganzen Furchtbarkeit als gottentfremdende Sünde, findet aber in der Gnade den überirdischen Beistand dagegen und verklärt die Gemütsruhe der Selbstbeherrschung zum Frieden in Gott“ (II, 51).

Aber neben solchem Weg durch die Propyläen eines veredelten Geisteslebens klimmt ein anderer schmuckloser Pfad zur nämlichen Höhe hinauf; die sittlich religiöse Gesinnung kann ja auch in anderer Weise als durch weitgreifende Geisteskultur erzeugt werden, durch eine weniger vermittelte Bestimmung des Willens, Läuterung des Sinnes, Erhebung des Gemütes. Diese Gesinnung kann in gewissem Betracht einen Ersatz der Bildung gewähren: „der einfachste Christ, in welchem das Evangelium den Egoismus und Materialismus überwunden hat, ist in der That ein gebildeter Mann, weil das Christentum seinem Denken, Reden und Thun ein Ebenmafs verleiht, alles Rohe und Gemeine ihm abthut, und so auch sein äufseres Leben schön macht“[1] (II, 52).

Den Übergang zur Darlegung der in den jedesmaligen Bildungsstoffen liegenden Bildungsinhalte bahnt sich der Verfasser durch die Untersuchung des subjektiven und objektiven Faktors der Bildung. Die einseitige Betonung des subjektiven Faktors in der materialen Maxime: unterrichte so, dafs der gegebene Gegenstand angeeignet wird, kann zu einem didaktischen Materialismus[2] verleiten; in ihm ist unser gegenwärtiger Unterricht allzu sehr befangen. Die einseitige Betonung des subjektiven Faktors in der formalen Maxime: unterrichte so, dafs die geistige Thätigkeit vermehrt, gehoben, veredelt werde, kann zum didaktischen Formalismus verführen; hierin liegt die Gefahr mancher Bestrebungen der neueren Didaktik. So sind beide Forderungen auszugleichen durch die andere: lehre so, dafs das Gegebene gelernt werde, dafs dessen Bildungsgehalt d. h. die Teile und Momente desselben, von welchen dessen Bewurzelung und Verinnerlichung ausgeht und von deren

Tugenden: Weisheit, Gerechtigkeit, Mäfsigung und Beharrlichkeit bei E. Böhl, Allgem. Pädag. S. 68 ff.

1) Palmer, Evang. Pädag. S. 107.

2) Vgl. die lehrreiche Schrift von Fr. Wilh. Dörpfeld, Der didaktische Materialismus. Eine zeitgeschichtliche Betrachtung. Gütersloh 2. Aufl. 1886.

Haften oder Nichthaften der Wert des Lernens und Übens wesentlich abhängt, durch rechte Bearbeitung zur Geltung komme; dafs endlich dieser Bildungsgehalt seine rechte Stelle in dem Gesamt-Wachstume einnehme und seinen Beziehungspunkt suche in der Förderung der ganzen geistigen Kraft nach der Seite von Geist und Gemüt sowie nach der Wirkung auf die Bildung des Gedanken- und Interessenkreises[1], von deren Anbau der Weg zur Charakterbildung führt. Damit bekennt sich Willmann zu einer der fruchtbarsten Forderungen der neueren Didaktik, wenn diese mit Energie darauf dringt, dafs nicht die äufserliche Aneignung der Objekte, sondern die psychologische Bewegung von Geist und Gemüt des Schülers durch den seiner jedesmaligen Bildungsstufe angepafsten eigentümlichen Gehalt der Stoffe zum Hauptzweck der unterrichtlichen Arbeit gemacht werde.

Es werden nun die Bildungsinhalte der einzelnen Schulwissenschaften untersucht (s. das Schema oben S. 317) und die organische Betrachtung auch dieses Punktes so vorbereitet, dafs das Organon der Schulwissenschaften festgestellt wird. Der Verf. unterscheidet grundlegende und accessorische Bildungsstoffe und findet gestützt auf die vorher nachgewiesene Bedeutung der Bildungszwecke den inneren Einteilungsgrund dafür in der Art, wie die Bildung mit dem Stoffe schaltet. Es giebt Stoffe, an denen die Bildung allererst sich ausarbeitet und andere, mit denen sie arbeitet. Die ersten sind es, auf die sich zumeist die Anstrengung des

1) II, 62: „Sucht man nach einer Bezeichnung, welche die Ergebnisse der beiden Grundkräfte (von Geist und Gemüt) zusammengefafst ausdrückt und aufweist, zu welchen Gebilden die von ihnen ausgehenden Wirkungen krystallisieren, so dürften sich die Begriffe Gedankenkreis und Interessenkreis als die geeignetsten darbieten.“ „Interesse“ wird dabei nicht im Herbartschen Sinne gebraucht, sondern, wie es der Sprachgebrauch näher legt, als synonym mit Strebung, Begehrung, Verlangen. W. eignet sich im übrigen die Herbartsche Einteilung der Interessen der Erkenntnis: das empirische, spekulative, ästhetische, die Willmann als „geistige“ zusammenfafst, durchaus an (II, 66). Auch die Herbartschen Interessen der Teilnahme: das sympathetische, gesellschaftliche, religiöse kehren bei Willmann im allgemeinen wieder, wenn er unterscheidet: ein sittliches und ein religiöses Bewufstsein, und innerhalb beider Gebiete neben dem theoretischen und praktischen Element ein sympathetisches, welches zur Teilnahme wird, wenn es dem Einzelnen gilt, zur Hingebung, wenn dem sittlichen Ganzen (d. h. dem sozialen Leben). Vgl. auch II, 311. Hingegen warnt er vor einer topischen Gliederung der Gefühle, vor dem Zerfasern derselben, dem Hervorzerren des Unbewufsten ins Bewufstsein (II, 61 ff., 69). Aber auch bei Willmann wie bei Herbart vermissen wir die Berücksichtigung des für die Bildungsarbeit so wichtigen Naturgefühls. Nur S. 163 wird es kurz berührt.

Lernens und Übens richtet, welche somit dem Unterricht und der Unterweisung der Jugend das wichtigste Objekt geben, in welchen daher längst die Traditionen der Schulen ihre Raine und Furchen gezogen haben. Die zweitgenannten Stoffe sind von dem Schulbetriebe zwar nicht ausgeschlossen, so wenig wie jene von der Fortführung durch das freie Bildungsstreben, aber sie bedürfen des Meisters und Lehrers nicht in gleichem Grade und sind historisch in den Schulunterricht erst nachträglich eingetreten, erscheinen also gegenüber jenen grundlegenden Stoffen als accessorische. Die ersten sind, weil auf Übung und Schulung gestellt, die eigentlichen Schulwissenschaften. Zu ihnen gehören diejenigen Wissenschaften, welche Fertigkeiten in sich schliefsen, sowie die Fertigkeiten selbst, soweit sie Bestandteile der Bildung sind. Die zweite Gruppe, die accessorischen Elemente der Bildung, das polymathische Gebiet, setzt sich aus den Wissenschaften zusammen, bei denen sich das Lernen zumeist auf die Aneignung von Kenntnissen zu richten hat. — Die Säulen der eigentlichen Schulwissenschaften, welche die Bildungselemente der ganzen Schule von der einfachsten Dorfschule bis zur Gelehrtenschule hinauf tragen, sind: 1. Sprachunterricht mit allen jenen Studien und Übungen, welche sich auf Sprache, Sprachkunst, Sprachlehre, Schrift und Schrifttum beziehen (= Philologie d. h. „Interesse für Wort und Rede"); sie sind grundlegend für die historische Disziplin. 2. Mathematik (einschliefslich des Rechnens), unentbehrlich zur Ausarbeitung der Bildung und einer populären Fassung fast unzugänglich, grundlegend ihrem formalen Charakter nach für die Naturkunde, aber auch für den philosophischen Unterricht, ja selbst für den in der Religion.[1] 3. Religionslehre, welche W. als Theologie bezeichnet, nicht in dem Sinne, dafs er sie als vornehme akademische Disziplin behandelt wissen will, sondern als Einführung in das Gottesreich und seine Beziehungen zur Menschheit; endlich 4. Philosophie (?). Die Gruppe der accessorischen Disziplinen setzt sich nach dem Verf. zusammen aus der Geschichte, der Weltkunde, Geographie und der Naturkunde (Naturgeschichte, Naturlehre und angewandte Naturkunde). Diesen drei

1) Die Erklärung für diese Behauptung giebt eine Stelle aus Lattmann, „über die Frage der Konzentration in den allgemeinen Schulen, namentlich im Gymnasium." Göttingen 1869; eine Schrift, welche Willmann in diesem Abschnitt mehrfach citiert. Dort heifst es S. 173: „Vergleichen wir die ‚Religion' mit der Mathematik, so stimmen sie darin überein, dafs sie einen durch die Wissenschaft geregelten systematischen Gang und einen in sich als Ganzes abgeschlossenen Stoff haben; sie sind aber darin verschieden, dafs der Stoff der Mathematik nur ein bestimmt gegebener Teil der Wissenschaft ist, der der ‚Religion' aber den Stoff der theologischen Wissenschaft in seiner Totalität umfafst.

Disziplinen schliefst er als besonderes Gebiet das sozusagen amorphe polymathische Wissen an, welches alles das in sich begreift, was sonst das Bildungsbedürfnis von gemeinnützigen und unterhaltenden Kenntnissen sich anzueignen suchen könnte. Die Gruppe der Fertigkeiten endlich wird gebildet durch die Musik, Graphik (d. Zeichnen), Technik (Handfertigkeit) und die Gymnastik, zu welcher die Orchestik (vgl. die Turnreigen) den Übergang von der Musik her bezeichnet. Durch die Anwendung der Kategorieen: ethisch, physisch, ethisch-physisch; material, formal, material-formal, welche auf die Bildungszwecke zurückweisen, wird der organische Charakter des Systems, dessen innere Berechtigung zugleich darin gefunden wird, dafs es die Ergebnisse der im I. Teil des Werkes aufgedeckten geschichtlichen Entwicklung in sich schliefst, noch mehr herausgehoben. Es gestaltet sich das System dadurch folgendermafsen (vgl. II, 81):

Bildungsstoffe.

	Grundlegende Disziplinen.	**Accessorische Disziplinen.**	**Fertigkeiten.**
	[Schulwissenschaften.]	[Popularisierte Wissenschaften.]	[Populäre Künste.]
	Idealien.[1]	Realien.	
	Material-formal.	Material.	Formal.
Ethisch	Philologie. [Theologie.] Religionslehre.	Geschichte.	Musik.
Ethisch-physisch	[Philosophie?]	Weltkunde (Geographie). [Polymathisches Wissen?]	Graphik.
Physisch	Mathematik.	Naturkunde.	Technik [Handfertigkeit]. Gymnastik.

Und in der That hat dieses System, das sich vielfach mit den Anschauungen Lattmanns a. a. O. berührt, des inneren Wahrheitsgehaltes so viel, dafs die Bedenken[2], welche sich gegenüber einzelnen Punkten desselben aufdrängen, dagegen zurücktreten. Die selbständige Stellung der Philosophie im Schul-Unterricht ist anzufechten. Schon dafs diese in keiner Weise in den Elementar-Unterricht hineinreicht, zeigt hier eine Lücke in dem Organon; aber sie gehört nach unsrer Auffassung als selbständige Disziplin auch nur der Hochschule an trotz der beredten Ausführung, mit welcher der Verf. später (II, 142, 288) den schulmäfsigen, wenn auch nur propädeutischen Betrieb der Philosophie verteidigt. Mit philosophischem Geist soll der Unterricht vom Lehrer betrieben werden; angewandte Dialektik und Logik

1) Ideelles.

2) Wir haben sie in dem Schema durch [] und ? kenntlich gemacht.

soll er im sprachlichen und im mathematischen Unterricht durchweg üben, in das Seelenleben überall psychologische Einblicke thun lassen, die kausalen und sonstigen inneren Bezüge zwischen den Dingen so oft wie möglich aufdecken, systematische Zusammenfassungen je höher hinauf, desto häufiger und tiefgehender herbeiführen; auch hat er in den höheren Schulen bei der Lektüre einer planmäfsigen Folge philosophischer Schriften, sowie bei dem Religionsunterricht Gelegenheit und Nötigung einen Cyklus der allgemeinsten und wichtigsten philosophischen Punkte zu erörtern — aber als eine selbständige Disziplin, koordiniert der Philologie und Mathemathik, möchten wir die Philosophie auch nach den bisher allgemein gemachten unterrichtlichen Erfahrungen nicht gelten lassen, vielmehr nur als eine accessorische, wenn auch in etwas anderem Sinne als die übrigen von Willmann als solche aufgeführten. Um dem Verf. gerecht zu werden, mufs freilich hinzugefügt werden, dafs er bei seiner Forderung eines eingehenden und selbständigen philosophischen Unterrichts nicht sowohl die gegenwärtige Schulverfassung im Auge hat, sondern eine künftige seinen Zwecken entsprechendere mit einer Mittelstufe (dem Lyceum) zwischen dem eigentlichen Gymnasium und der Universität. Diese soll im schulmäfsigen Unterricht der Philosophie ihr Zentrum haben, nähert sich der philosophischen Fakultät rücksichtlich des Lehrinhalts, steht aber in der Sphäre des Gymnasiums rücksichtlich des Lehrverfahrens (II, 454 ff.). Näheres darüber unten. Aus der Gruppe der accessorischen Disziplinen würden wir dann das sogenannte polymathische Wissen ausscheiden, das, soweit es bildenden Wert hat, bei den andern Gegenständen Raum finden wird, soweit das aber nicht der Fall ist, nicht in die Schulwissenschaften, auch nicht in den weiteren Rahmen derselben gehört. Hier, scheint es, hat sich der Verf. durch das System des Wissens überhaupt bestimmen lassen, das System der Schulwissenschaften allzusehr zu erweitern. Auch die Überschriften: Schulwissenschaften, popularisierte Wissenschaften, populäre Künste, dürften geeignet sein, die darüber stehenden (s. das Schema) zu verdunkeln und deshalb Mifsverständnisse hervorzurufen. Sicherlich doch ist in jenen accessorischen Disziplinen, sofern sie in den Schulunterricht gehören, das Lernen, wo immer nur möglich, ebenfalls nicht nur auf Aneignung von Kenntnissen, sondern auch auf eine Erarbeitung, auf ein Können und Üben zu richten, — man denke an die zeichnende Methode des geographischen Unterrichts, an die Beobachtung und das Experiment in der Naturkunde — sodann scheint uns die an die Spitze dieser ganzen Ausführungen Willmanns gestellte Unterscheidung von Stoffen, an denen die Bildung sich ausarbeite, und Stoffen, mit welchen sie arbeite, nicht genügend den Faktor der rezeptiven Thätigkeit zu berücksichtigen,

dem der Verf. selbst doch vorher in der Zeichnung des Bildungsideals (s. oben S. 321) volles Recht zugestanden hatte. Der Geschichtsunterricht z. B., so sehr auch er das übende Herausarbeiten in der sogen. herausstellenden[1] Unterrichtsform betreiben kann, ist eine Schulwissenschaft von besonderem Werte auch dann, wenn er vorwiegend durch wohlgegliederte, lichtvolle und das Gebiet erwärmende Darbietung die rezeptive Thätigkeit des Schülers bildend in Bewegung setzt. Und so dürfte überhaupt in jenes Organon der Schulwissenschaften noch hineinzutragen und zu verwerten sein die Rücksicht auf die besondere und eigentümliche Bedeutung der einzelnen Bildungsstoffe für die Bildung und Übung der besonderen geistigen Kräfte und Richtungen: Beobachtung, Anschauung und Phantasie; Geist und Gemüt; Interessen und Willen. Die Kategorieen: ethisch, ethisch-physisch und physisch reichen noch nicht aus, den ganzen Umfang der hier in Betracht kommenden Gesichtspunkte zu umspannen. Endlich will uns bedünken, als würde durch eine Umstellung der als ethisch-physisch (II) und der physisch (III) charakterisierten Gruppe das Organische des Systems gewinnen, weil diese Anordnung der inneren, wie der zeitlichen Folge, in welcher diese Gegenstände betrieben werden, mehr zu entsprechen scheint.

Die nun folgende Besprechung der Bildungs-Inhalte der einzelnen Disziplinen selbst gehört zu den bedeutsamsten Abschnitten des ganzen Werkes. Hier ist zu einem organischen Aufbau vereinigt, erweitert und vertieft, was von einzelnen Ansätzen zur Untersuchung und Würdigung des Bildungsgehaltes einzelner Schulwissenschaften bereits vorhanden war, und eine der dringlichsten Aufgaben für die Grundlegung einer rationellen Didaktik mit so viel Geist und Umsicht behandelt, dafs damit eine vorläufige Lösung und in allem Wesentlichen gesicherte Stützpunkte gegeben sein dürften, von welchen aus weitere Untersuchungen und Ausführungen ihren Ausgang werden nehmen müssen. Es ist unmöglich, die Fülle feiner Beobachtungen, treffender Gesichtspunkte und fruchtbarer Winke auch nur andeutungsweise wiederzugeben, welche sich in diesen Kapiteln zusammen drängt. Nur auf Einzelnes möge hingedeutet werden, um einerseits auch hier die organische Behandlungsweise des Verfassers zu charakterisieren, anderseits die Weite seines Blickes, mit dem er das innere Recht auch von anscheinend ganz entgegengesetzten Auffassungen abzuwägen und auszuwerten versteht.

Dem Geiste liegt das geistige Werkzeug des Wortes am nächsten; die Sprache wird das elementarste Bildungsmittel (vgl. II, 47). Voraus-

1) In der Herbartschen Schule mifsverständlich „darstellender Unterricht“ genannt.

setzung des philologischen Elements der Bildung ist die Kenntnis der Schriftzeichen, das Lesen und Schreiben, das allgemeinste Mittel geistigen Inhalt zu heben und geistiges Erzeugnis zu fixieren, woraus sich als grundlegende und weitreichende Forderung für den Unterricht ergiebt: demselben mufs durchweg vorschweben, dafs man schreibt und liest, um etwas zu schreiben und zu lesen, und die Gewöhnung nach dem Inhalt zu fragen mufs von der ersten Lektion an begründet werden. Die Forderung, die Schrift von vornherein als erfüllte Form zu behandeln, ist die dringendste (II, 90). — In dem philologischen Lehrgut selbst werden unterschieden Sprachkunde, d. h. Erwerb von Kenntnis der Sprache und ihrer Technik durch Sprachlehre; Sprachkunde, d. h. Erwerb von Fertigkeit in der Handhabung dieser Technik durch schriftliche und mündliche Übungen und Litteratur, d. h. Bekanntschaft mit den grundlegenden Musterwerken derselben durch Lektüre. Die Sprachkunde oder Grammatik im engeren Sinne bringt, wie die Schreibkunde die äufsere Form, so die innere Form, die geistigen Zeichen des Gedankens, zum Verständnis und erfüllt ihre bildende Aufgabe als technische und exegetische Sprachlehre, als Grammatik-Treiben und Autoren-Erklärung, denen beiden deshalb auch der Unterricht in gleicher Weise und rechter Wechselwirkung gerecht zu werden hat. Es darf also weder dem einseitigen Formalismus einer von der Lektüre losgelösten Grammatik verfallen, noch die Sprachlehre in den Dienst der Lektüre aufgehen lassen. Es werden mit solcher Würdigung die entschiedensten Vorkämpfer für die formal-bildende Bedeutung der Sprachstudien zufrieden sein können, wenn W. geneigt ist, selbst den Wert einer gewissen Mikrologie als einer geistigen Mikroskopie anzuerkennen, wofern sie nur nicht über dem Kleinen das Grofse übersieht; und es werden anderseits auch diejenigen Philologen, die in den Worten die Sache suchen, hier kräftige Unterstützung finden, wenn der Verf. vor der kleinlichen Akribie der Logophilen warnt, die sich nur um die Worte kümmern. — Ebenso abgemessen ist, was Willmann über die Sprachkunst sagt. Er erkennt voll die Bedeutung an, welche die Beherrschung des Wortes als eines Machtmittels, sei es in Rede, Vers, Gespräch, Schrift, für den Bildungs-Erwerb hat, und warnt vor einer Unterschätzung der Sprachkunst als eines Bildungs-Mittels; aber er verschliefst sich auch nicht der Gefahr eines leeren und unwahren Treibens, die sich einstelle, wenn der Geist gegen die Technik zurücktrete und die Lernenden bei der Bemühung, Aufsätze, Reden, Gedichte herzustellen, dabei stehen blieben, Worte zu machen. Er findet den Ausgleich durch folgende Erwägungen: wer sprechen, reden, dichten will, mufs etwas zu sagen haben; alle Sprachkunst ist nichtig, welche nicht von einem Gedanken- oder Gefühlsinhalte, der im Worte Ge-

staltung sucht, ausgeht. Aber dieses Sagen in fremden Zungen beruht gleichsam auf einem Kompromifs zwischen dem individuellen Denken und Fühlen und dem kollektiven, wie es sich in der Sprache substantiiert hat; so gewährt die Sprachkunst eine doppelte Schulung: eine solche im Verarbeiten des objektiven Denk- und Gefühlsinhaltes der Sprache und eine solche im Herausarbeiten des subjektiv Gedachten und Gefühlten. Damit bleibt der Sprachkunst der künstlerische Charakter gewahrt; aber es ergiebt sich aus dem Gesagten zugleich, dafs jene Aufgabe im Unterricht am besten durch Übungen der Stilistik wird gelöst werden können, als der Lehre von der Bewältigung der Sprachmittel oder von der sprachlichen Formung des Gedankens und der gedanklichen Erfüllung der Sprache. Der Verf. spricht nicht ausdrücklich vom fremdsprachlichen Aufsatz; aber er erklärt, Rhetorik und Poetik würden aus jenem angegebenen inneren Grunde gegen die Stilistik zurücktreten müssen, und wir werden gestehen, dafs der Schule nach ihren beschränkten Zeiten und Mitteln jener oben bezeichnete doppelte Gewinn der Sprachkunst nur in sehr bedingter Weise und in zwiefacher Anlehnung erreichbar sein wird, entweder in Anlehnung an den objektiven Denk- und Gefühlsinhalt der fremden Sprache, wenn derselbe zu reproduzieren ist (in der Arbeit fremsprachlicher Aufsätze, von denen man ein wirkliches Herausarbeiten des subjektiv Gedachten und Gefühlten nicht wird erwarten dürfen, die sich vielmehr auf eine Reproduktion der in der Lektüre niedergelegten Gedankenwelt werden beschränken müssen) — oder in Anlehnung an die subjektiven Gedanken und Gefühle eines anderen, deren Ausdruck mit dem fremden Idiom auszugleichen ist (stilistische Übungen an einem Sprachstück der Muttersprache). Von diesen beiden Übungen mag dann das Wort Jean Pauls gelten: „ein Blatt schreiben regt den Bildungstrieb mehr auf, als ein Buch lesen.“

Nach einer vortrefflichen Charakteristik des Bildungsgehaltes der Litteratur im allgemeinen werden nun im besonderen die alten Sprachen, die modernen Fremdsprachen und die Muttersprache auf ihren Bildungswert geprüft und gewürdigt. Man kann nicht leicht eine wärmere und überzeugendere Schutzrede für den Betrieb der alten Sprachen lesen, als sie hier Willmann gegeben hat; und es wiegen wenige Seiten seiner gedankenvollen Bemerkungen eine ganze Streitlitteratur auf. Auch dulden sie keinen Auszug; nur auf zwei Punkte sei hingedeutet: auf den sehr wichtigen und weittragenden allgemeinen Grundsatz: das Eigenartige und Bildende in der Kunst des Sprachverstehens wird umsomehr zur Geltung kommen, je gerader der Weg ist vom Worte zum Sinne, je weniger Nebenvorstellungen hereinschwanken oder herbeigezogen werden müssen, je weniger

Konventionelles und Willkürliches braucht berücksichtigt zu werden (Vorzug der alten Sprachen vor den neueren) (II, 113); — sodann auf den Nachweis des Typischen, welches ebenso in den Regeln und der ganzen Technik der altsprachlichen Grammatik, wie in den einfachen, grofsen, idealen und deshalb unauslöschlichen Bildern gegeben ist, welche die antik-klassische Litteratur vorführt. Ja, so hoch stellt Willmann die bildende Kraft der alten Sprachen, dafs er es bedauert (II, 118), dafs man voreilig das Latein aus dem Lehrer-Seminar gewiesen und damit die Sprachlehre für die Volksschule von den Wurzeln aller Sprachlehre losgelöst habe. Wie weit wird dort das Latein getrieben werden können, so dafs es, ohne andere wichtigere Zwecke zu schädigen, einen wirklich ertragreichen Abschlufs findet? — Mit der lateinischen Sprache, meint er, seien wir durch unsere geschichtliche Entwicklung vom Mittelalter und von der lateinischen Kirchensprache her in jedem Betracht (?) enger verwachsen als mit der griechischen. Wird dabei nicht die innere Geistesverwandtschaft hellenischen und deutschen Geistes unterschätzt, die freilich erst später, aber desto entschiedener und befruchtender in unsre ganze Entwicklung eingriff? — Die lebenden Sprachen, in denen nicht mehr Frühlingstriebe der Sprache wie in den alten, sondern gleichsam nur Johannistriebe arbeiten, gewähren dem Bildungserwerb dennoch wesentliche Ergänzungen, weil sie leben, als gesprochene das Ohr treffen, als lebende auch lebendig nachgebildet werden wollen und damit eine Disziplin des Ohres und der Zunge schaffen, wofür die klassische Philologie nichts Analoges besitzt (S. 123). Aber damit dieser Gesichtspunkt nicht zu leerem Treiben verführe, wird sofort vor dem Parlieren gewarnt. Das Parlieren, wie es der häusliche Sprachbetrieb liebe, thue dem keimenden Sprachbewufstsein argen Abbruch. Die Nichtigkeit des Inhalts, der in der fremden Sprache ausgedrückt wird, entleere das Sprechen des Denkinhalts[1]; das ganze Treiben entfremde den volkstümlichen Bildungsmitteln, welche der tiefe klare Strom der Muttersprache mit sich führt, und im Vergleich hierzu sei der schwerfällige Schulbetrieb immer noch die weniger schädliche Einseitigkeit. — In vollen Tönen wird der Bildungsgehalt der Muttersprache gewürdigt, die als „Sprachmutter“ sorgsamster Pflege und Übung bedürfe. Denn sie ist das Haus, in welchem der Geist ständige Wohnung nehmen wird, während er andere Sprachgebiete nur bereist, und das Wohnhaus soll nicht nur für die Notdurft eingerichtet, sondern mit edler Zierde ausgestattet sein. Aber der grammatische Unterricht in der Muttersprache, der mit der Demonstration einer in Bewegung begriffenen Maschine ver-

1) Dies Urteil wird zugleich zu einer Verurteilung nicht nur der französischen Bücher nach dem Muster von C. Plötz, sondern auch aller der nichtssagenden, inhaltsleeren Stoffe, welche viele der altsprachlichen Übungsbücher noch immer bringen.

glichen werden kann, ist gelegentlich wohl unterschätzt, öfter aber überschätzt worden (II, 96). Der Schüler hat hier nicht sowohl Neues zu lernen, als das umzulernen, was er schon kann und zu dessen wissendem Können er angeleitet werden soll. „Die Muttersprachen sind die Völkerherzen, welche Liebe, Leben, Nahrung und Wärme aufbewahren und umtreiben" (Jean Paul). Nur der Mutterlaut ruft die Herzenstöne einer echten Dichtung wach, und nur an heimischen Liedern und Sprüchen, Märchen und Sagen läfst sich Verständnis für die volkstümliche Dichtung gewinnen. Denn den spröden Stoff einer fremden Sprache vermag nur eine ungewöhnliche Glut der Empfindung zu erweichen — weshalb selbst die lyrischen Töne der horazischen Poesie das Gemüt unserer Schüler im Grunde kalt lassen — so bildet die Litteratur der Muttersprache da, wo die fremdsprachlichen fehlen, das wesentlichste Bildungsmittel, aber auch sonst ein durch nichts anderes zu ersetzendes, sowie ein Gegengewicht und eine Ergänzung gegenüber einem einseitigen Kultus der Alten. Zum Schlufs seien diejenigen, welche der neueren Didaktik, obwohl sie Bildung und Kräftigung des Willens zu ihrer Hauptaufgabe zu machen sucht, seltsamerweise vorzuwerfen lieben, sie wolle dem Schüler die Arbeit in Zuckerbrot verwandeln, zur Beruhigung auf die Worte S. 107 hingewiesen, „wo es Meisterschaft giebt, giebt es auch Lehrlingsarbeit, und auch dann, wenn es gilt, die Meisterwerke nicht nachzuformen, aber voll zu verstehen und zu geniefsen, müssen die Hämmer tönen und die Meifsel knirschen." Die mafsvolle Mitte, die Willmann auch hier einhält, bezeugen die Worte S. 113: „es können auf der einen Seite wohlgemeinte, aber übel angebrachte Gründlichkeit, auf der andern das Streben nach unterhaltender und lehrreicher Mannigfaltigkeit dem philologischen Elemente der Bildung seine schönsten Wirkungen verkümmern." Vgl. auch II, 314.

Eines, hätten wir gewünscht, wäre als Gewinn der in diesem Abschnitt enthaltenen geistvollen Erörterungen schliefslich noch herausgestellt worden: eine bestimmte Vorbereitung der Antwort, die auch später (Abschnitt IV) nicht gegeben wird, wie die eigentümlichen Bildungsgehalte der verschiedenen Sprachen im Unterricht so zu einem Organon vereinigt werden könnten, dafs nicht alle Aufgaben des Sprachunterrichts bei dem Betrieb jeder einzelnen Sprache in gleicher Weise zur Behandlung kämen, sondern bei jeder besonderen die aus dem eigentümlichen Bildungsgehalt derselben sich ergebenden besonderen Aufgaben, und dafs diese dann zu einem organischen Ganzen des gesamten Sprachunterrichts sich zusammenschlössen.[1] Denn was der Verfasser vom Lehrbetrieb der neueren Sprachen

1) Vgl. meinen Aufsatz „Ziele und Aufgaben der weiteren Arbeit" in Heft XIV der Lehrproben S. 106: „die besonderen und eigentümlichen Aufgaben für den Betrieb

sagt, dafs es schwer sei, alle Momente ihres Bildungswertes zugleich zur Geltung zu bringen (S. 123), gilt in weit höherem Grade von allen Sprachen, und er selbst deutet, wenn auch nur im allgemeinen und nur zum Teil verschiedene Wege mit eigentümlichen Vorteilen und Nachteilen an, auf denen der Bildungsgehalt der verschiedenen Sprachen in den allgemeinen Bildungserwerb übergeführt werden können (S. 95).

Auch der Didaktiker Willmann ist wie sein grofser Meister Herbart ein tüchtiger Mathematiker; es besteht eben eine gewisse innere Beziehung zwischen der Wissenschaft, welche die Methode am reinsten zur Darstellung bringt und derjenigen, welche methodische Wege für jede Wissensüberlieferung sucht. So hat auch er volles Verständnis und sehr gewichtige Worte der Würdigung für den ganz eigentümlichen Bildungsgrad der Mathematik, aber er schliefst das Kapitel mit der gewifs sehr beherzigenswerten Mahnung S. 138: „Die Mathematik ist nur eines der Elemente der Bildung und zwar weder das Höchste, noch das Unentbehrlichste; sie bedarf der Ergänzung durch Philologie, Philosophie und Religionslehre und ebenso der Verknüpfung ihrer Materien mit anderen Wissensstoffen, eine Aufgabe, für welche die Lehrkunst nur zu wenig noch gethan hat.“ — Systematische Zusammenfassungen philosophischer Art, die dem Sch. den Hauptgewinn des voraufgegangenen Bildungserwerbes zu klarem Bewufstsein bringen und den Übergang machen zu den eigentlichen selbständigen philosophischen Studien auf der Hochschule, halten auch wir für einen notwendigen Abschlufs der auf den höheren Schulen betriebenen Bildungsarbeit. Aber nicht beitreten können wir dem Vorschlag Willmanns, den Aristoteles, von dem man sich zum Schaden des philosophischen Schulunterrichts abgewendet habe, wieder didaktisch zu verwenden und dem Sch. eine Zusammenstellung aristotelischer Sätze nicht nur aus dessen Logik, sondern auch aus dessen peripathetischer Ethik und Poetik mit einer Lateral-Übersetzung in der Muttersprache und knappen Erläuterungen als Hilfsmittel in die Hand zu geben. Solche Zusammenstellung könnte in der That ein unvergleichliches Lehrmittel für den Lehrer werden; aber die Erfahrungen, welche mit den Elementa Logices Aristoteleae von Trendelenburg und den dazu gehörigen „Erläuterungen“ auf der Schule gemacht worden sind auch unter Leitung begabter und geistvoller Lehrer, sind nicht ermutigend für eine weitere Ausdehnung. Dem Sch. müfste das oben bez. Ziel auf kürzerem Wege als durch den Aristoteles selbst dargeboten werden, nämlich durch die gemeinsame Herausstellung des philo-

jeder einzelnen Sprache, das organische Zusammenschliefsen dieser verschiedenen sich ergänzenden Aufgaben des gesamten Sprachunterrichts.“

sophischen Bildungsgehaltes aus dem dazu auszuwählenden Lehrstoff selbst. Und auch da wiederum wird Entlastung durch Teilung der Arbeit Prinzip sein müssen: die evangelische Ethik erspart die Einführung in die peripatetische und in die philosophische überhaupt; die Mathematik übernimmt als angewandte Logik (vgl. Willmann II, 131) den gröfseren Teil der logischen Zucht.

Die feinsinnigen, stets in die Tiefe gehenden Bemerkungen über die mannigfachen Elemente in dem Bildungsgehalt des Religionsunterrichts lassen den organischen Zusammenschlufs der letzteren lebendig heraustreten: von der biblischen Geschichte, welche die Heilslehre genetisch darbieten soll, während der Katechismus sie synthetisch behandelt, zur Einführung in das Wesen und den Begriff der Kirche, ihrer Geschichte (Kirchengeschichte) und ihrer gottesdienstlichen Formen (Liturgik und Symbolik im Sinne der Lehre von der symbolischen Bezeichnung S. 151). Erst die Neuzeit habe einen Religionsunterricht entwickelt, der mit der Wissenschaft Fühlung sucht und zugleich den allgemeinen Charakter bewahrt, also einen theologischen Bildungsunterricht (S. 147 vgl. S. 195 ff.).

Auch in betreff dessen, was W. über den Bildungsgehalt der accessorischen Elemente der Bildung (s. oben S. 323 f.) ausführt, beschränken wir uns auf Hervorhebung einzelner Punkte, welche seine Stellung zu besonders bedeutsamen oder umstrittenen Fragen bezeichnen. Der oben S. 326 f. bez. Standpunkt des Verfassers macht sich sofort bei der Würdigung der Geschichte als eines Unterrichtsgegenstandes geltend. Obwohl er den ihr eigentümlichen Bildungswert nach seinen verschiedenen Bestandteilen eingehend charakterisiert, schliefst er doch mit der Erklärung: die Geschichte ist keine Schulwissenschaft; dagegen bietet sie dem freien Bildungserwerbe einen höchst geeigneten Stoff. Bei ihrem Studium fällt der Lektüre ein Hauptanteil zu. Aufgabe des Unterrichts ist es, eine gewisse Schulung in den elementaren Grundlagen, Übung in der Benutzung der chronologischen und sonstigen Hilfsmittel und Vorübung im Lesen historischer Bücher zu gewähren (S. 156). Seine nächstliegende Aufgabe besteht darin, die im ganzen des Bildungswissens liegenden historischen Momente (in der Lektüre d. Historiker oder d. mit der Geschichte sich berührenden Klassiker, sowie d. vaterländischen Dichtungen; in der Litteraturgeschichte, biblischen Gesch., Kirchengeschichte) zu ordnen, zu verarbeiten, zu ergänzen (S. 152). Es wird eine Zukunftsaufgabe wirklich organischer Lehrpläne[1] sein, den selbständigen Geschichtsunterricht in solcher Weise

1) Einen Anfang zu solchen macht die Arbeit von H. Schiller, die einheitliche Gestaltung und Vereinfachung des Gymnasialunterrichts unter Voraussetzung der

zu entlasten und so in einen organischen Zusammenhang mit den übrigen Disziplinen zu setzen, dafs er aus einer systematisch sich aufbauenden Lektüre ein System historischen Wissens und historischer Bildung gewinne, dieses aber durch vertiefende Einblicke und Übersichten dahin vervollständige, dafs auch der weitere Bildungsgehalt, der in diesem Lehrgegenstande an sich enthalten ist, zu rechter Geltung komme. — Auch der geographische Unterricht hat nach W. nur die Aufgabe, in den Elementen zu schulen und die Hilfsmittel verwenden zu lehren. Zu solcher Schulung ist die Heimat das nächstliegendste und bildendste Objekt, zugleich eines von hervorragend ethischer Bedeutung, denn der Heimatssinn ist ein Moment des sittlichen Bewufstseins. „Die Fühlung mit der Erdstelle, welche uns geboren hat, gehört zur geistigen Gesundheit" (K. Ritter). Kein Mittel aber ist für das Geographielernen so elementar im höchsten Sinne, d. h. so grundlegend und zugleich so weitreichend, als das geographische Sehen. „Die Geographie wird zur „Augenkunst" und dadurch vor der Auflösung in Polymathie bewahrt (S. 159). — Die Besprechung der Naturkunde giebt Gelegenheit das Naturgefühl zu beschreiben (S. 163), auch wenn dieser Name nicht gebraucht wird, aber auch auf die wichtige Ergänzung hinzuweisen, welche hier der sonstigen Bildungsarbeit zu teil wird. „In dem Betrachten des Naturlebens ruht der Geist aus von den intellektuellen Funktionen. Augen und Ohren und die anderen Sinne zu gebrauchen statt der Buchstaben und Zahlen, Farben und Formen in sich aufzunehmen, aus der Vergangenheit, in welche zumeist uns Studium und Lektüre versetzen, zeitweise in die sinnliche Gegenwart zurückzukehren, gehört zur geistigen Gesundheit. Die eine logische Übung, die im „Bestimmen" liegt, wird anerkannt, ebenso die in dem „System" der Naturgeschichte niedergelegte bedeutende Denkarbeit; doch liegen hier zugleich für den Unterricht Gefahren, welche den Schulbetrieb der Naturgeschichte um allen Wert bringen können: die Nomenklatur wird pedantisch peinlich dargeboten und abverlangt und damit das Gedächtnis belastet. Das „System" wird als die einzig berechtigte Einheit der Naturerkenntnis angesehen unter Vernachlässigung von Einheiten, welche das Leben selbst stiftet. Gerade die letzteren haben für den Unterricht besonderen Wert, sowohl jene, die von dem menschlichen Leben herrühren, welches die Natur seinen Zwecken dienstbar macht, als die im Naturleben selbst vorliegenden, in welchem Lebewesen verschiedener Art durch wechselseitige Bedürfnisse miteinander verbunden erscheinen (Lebensgemeinschaften

bestehenden Lehrverfassung. Halle 1890. Sammlung pädag. Abhandlungen, herausgegeben von Frick und Meier, Nr. IV.

im engeren Sinne).[1] — Genügt bei dem geschichtlichen und geographischen Unterricht ein Einlesen, so ist bei der Naturkunde ein Einleben erforderlich und es bedarf deshalb eines Schulgartens, Gewächshauses u. s. w. Ein Schulgarten freilich nur der Art, dafs er den Schulen und Klassen das nötige Pflanzenmaterial zu Demonstrationen systematisch und ausreichend liefert, ist noch lange nicht des Ideal, sondern kann wieder zu einem lebendigen Herbarium oder „System", zu einer Förderung der Nomenklatur werden. Der ideale Schulgarten zeigt neben den systematisch gepflegten Pflanzen-Exemplaren auch, wie sie auf einem Feldstück, in einem Baumgarten, an einem Teiche natürlich und frei wachsend mit anderen Lebewesen zu einer Lebensgemeinschaft sich vereinigen.[2] — Aus dem, was über den Bildungsgehalt des polymathischen Wissens und die Stellung der Schule zu demselben gesagt wird, eignen wir uns das eine an, dafs Winke, wie diese Bildungsmittel in rechter Weise zu benutzen sind, Warnungen vor verkehrtem, zerfahrenem Lesen, planlosem Herausgreifen von allerlei Interessantem, vor kindischem Sammeln auch in das Gebiet der didaktischen Arbeit der Schule hineinreichen können. — Die volle Würdigung der hohen Bedeutung der Graphik, nach deren Schaffen (*γράμματα*) die Bildung selbst genannt worden ist, wird allen denen aus der Seele gesprochen sein, welche jetzt mit Nachdruck eine ausreichende Verwertung dieses unersetzlichen Bildungsmittels auch für die Gymnasien fordern. Den Freunden des Handfertigkeitsunterrichts, welche dabei meinen, Gegner Herbarts „aus Prinzip" sein zu müssen, wird gesagt, dafs, wie einst A. H. Francke, so in neuerer Zeit vor allem Herbart und seine Schule auf die bildende Kraft dieser Beschäftigungen hingewiesen und sie auf alle Weise gefördert, auch mit dem Unterricht in eine organische Verbindung zu bringen versucht haben. Herbart schätzt die Technik, weil sie „sehr wichtige Mittelglieder zwischen den Auffassungen der Natur und der menschlichen Zwecke liefert;" jeder Mensch soll seine Hände brauchen lernen, weil „die Hand ihren Ehrenplatz neben der Sprache hat, um den Menschen über die Tierheit zu erheben." — Bei der Besprechung der Gymnastik wird der hohe Bildungsgehalt der freien gymnastischen Spiele,

1) Damit wird die Berechtigung der Arbeiten sowohl von Fr. Junge (der Dorfteich als Lebensgemeinschaft) als von O. Beyer anerkannt, wenn dieser die Lebens-Einheiten als Arbeits-Einheiten aus den Stufen der kulturgeschichtlichen Entwicklung abzuleiten sucht; vergl. dessen Aufsatz in den Jahrb. des Vereins für wissensch. Pädagogik. XIX. S. 73 ff.

2) Uns sind die grofsen Baum- und Blumengärten der Franckeschen Stiftungen mit Baumpflanzungen, Feldstücken, kleinen Wiesenflächen und auch einem Teich die idealste Form eines „Schulgartens".

in welchen, wie bei den Engländern, ein Stück Volkstum liegen kann, gegenüber den ausgeklügelten Kursen des Schulturnens mit Nachdruck hervorgehoben. Hingegen können wir die unbedingte und scharfe Verurteilung des Mädchenturnens, „der abgeschmacktesten Erfindung auf diesem Gebiet", nicht unterschreiben. Auch die Mädchen haben ein Anrecht auf die leiblichen Übungen, welche der rhythmischen Ausgestaltung der Persönlichkeit dienen sollen (vgl. II, 77), und die Orchestik, die Willmann selbst a. a. O. in eine nähere Beziehung zur Gymnastik setzt, wird vornehmlich hier ihre Stelle finden.

Die Bildungsarbeit im engeren Sinne (siehe oben das Schema S. 317) beginnt mit der Organisation des Bildungsinhaltes, und dieser Begriff als der umfassendere und tiefere tritt entsprechend der organischen Betrachtungsweise des Verfassers an die Stelle desjenigen der Konzentration, der mit den sogenannten „formalen Stufen" und der „Theorie der Kulturstufen" zu den Hauptforderungen der Herbartschen Schule gehört. Ein Vorblick stellt zunächst den Unterschied fest zwischen Kenntnissen und Fertigkeiten, freiem Bildungserwerb und geschulter Bildungsarbeit, sowie den fundamentalen und sehr durchgreifenden zwischen Lehren (Lernen machen, die Aneignung eines geistigen Inhalts direkt vermitteln) und Unterrichten, in welchem die lehrende Thätigkeit gesteigert und verdichtet ist, so daſs mit dem Lehren die Obsorge verbunden wird, daſs ihm der Wille zu lernen entspreche; sodann den Unterschied der Gabe zu lehren (donum didacticum[1]), der Kunst zu lehren und der Technik des Unterrichtens, endlich die weiteren Unterschiede von Lehrverfahren (Technik), Lehrgang (didaktischer Formgebung) und Lehrplan (Organisation des Bildungsgehaltes). Aber hier wird der Begriff der „didaktischen Formgebung" minder glücklich in etwas anderem engeren Sinne gefaſst, als später § 70, wo sie als das Umfassendere die hier getrennten drei Stufen überragt und diese selbst in eine organische Verbindung setzt. — Die Untersuchung selbst nimmt dann den Gang, daſs sie von der weitgreifendsten Vermittlung, der Organisation des Bildungsinhaltes, ausgeht, sodann die didaktische Formgebung erörtert und schlieſslich die didaktische Technik behandelt. Denn auch der Einzelunterricht soll die allgemeinen Gesichtspunkte nicht aus dem Auge verlieren: die Gestaltung des Bildungsinhaltes, welche im besonderen zur Aufgabe eines Lehrganges wird und die organische Einfügung in einen gröſseren Zusammenhang der Bildungsstoffe, die im besonderen Aufgabe des Lehrplans ist, der den Gesamtunterricht einer Lehranstalt zu organisieren hat.

1) Die erste ist Voraussetzung für die beiden folgenden, kann diese selbst nicht ersetzen, wohl aber einigermaſsen durch diese ersetzt werden.

Entsprechend der ganzen teleologischen Betrachtungsweise des Verf., die von den Bildungszwecken ausging, sucht er den ersten Schritt zu der Organisation des Bildungsinhaltes in dessen Beziehung auf den obersten Zweck der Bildung, den sittlich-religiösen (vergl. oben S. 320 ff.), den im Altertum Plato und von den neueren Denkern Herbart am meisten betont habe. Was er von dessen Auffassung sagt, giebt in so klarer und klassischer Weise den organischen Aufriſs zu diesem Teile des Herbartschen Gedankenbaues wieder, daſs wir auch diese Worte schon, um den Ideeen weitere Verbreitung zu geben, wiederum vollständig hersetzen:

„Als Ausgangspunkt wählt Herbart die Familie als „das Schönste und Würdigste im Sichtbaren", um von da aufwärts und abwärts fortzuschreiten, wobei „sich nach jener Seite das übersinnliche Reich öffnen muſs." Aufwärts giebt es nur einen Schritt zu Gott „dem reellen Zentrum aller praktischen Ideeen;" „er fülle den Hintergrund der Erinnerung; bei ihm lange alle Besinnung zuletzt an, um in der Feier des Glaubens zu ruhen." Abwärts öffnet sich eine unendliche Weite und Tiefe, aber es treten zwei Reihen hervor, welche der Unterricht jenem höchsten Punkte entgegenzuführen hat: *Erkenntnis* und *Teilnahme.*[1] Für die *Teilnahme* liegt der Anfangspunkt im Altertum, wo durch die homerischen Gedichte (Poesie) ein lichter Punkt für die gesamte Nachwelt fixiert worden ist. Am Faden der Geschichte tritt eine Menge von Charakteren herein, jeder womöglich durch seine ersten klassischen Beschreiber beleuchtet. Auf seiten der *Erkenntnis* tritt dem gegenüber in steigender Deutlichkeit der Begriff der Natur hervor, deren Gesetzmäſsigkeit die strenge Disziplin der Mathematik verstehen lehrt."

Aber dieses Organon Herbarts bedarf in nicht unwesentlichen Punkten der Ergänzung. W. giebt sie dadurch, daſs er die Familie (das Haus) zur Heimat, zum Volke, zum Vaterlande mit ihren Reihen sozialer Verbände und sittlicher Güter erweitert, für den allgemeinen Namen Gott den konkreten des Christentums einsetzt mit der ganzen Fülle von idealen Momenten und Gütern, welche dieser Name umfaſst. Das Moment der *Erkenntnis* wird bereichert um das der *Gestaltung,* damit neben der Wissenschaft die Kunst herangezogen werde; zu dem Moment der *Teilnahme* tritt das der *Hingebung,* welches immer dem sittlichen Ganzen gilt (s. oben S. 223, Anm. 1), aber nicht nur dem engsten sittlichen Verbande der Familie, sondern auch dem weiteren des Gemeinwesens, der Gesellschaft, der Kirche, so daſs die Herausbildung des sittlichen Bewuſstseins mit der

1) Entsprechend der früheren Zweiteilung von „Geist" und „Gemüt;" vergl. oben S. 324.

Hineinbildung in die sittliche Welt Hand in Hand geht. An die Stelle der parallelen Reihe von *Erkenntnis* und *Teilnahme* bei Herbart setzt er drei Zonen oder Ringe mit den leitenden Begriffen: *Hingebung, Teilnahme, Erkenntnis, Gestaltung* und mit verschiedenen durch diese bestimmten Bildungsinhalten; sie ordnen sich folgendermafsen:

Das Zentrum: Der *sittliche religiöse Zweck* als der höchste.

1. **Die innerste Zone:** Bildungsinhalte, die das *Gemüt* bis zur *Hingebung* erwärmen. Die Stoffe der Heimat, sowohl der ewigen (Einführung in das Christentum, Religionsunterricht), wie der natürlichen und geschichtlichen (heimatlich-vaterländische Stoffe; die Muttersprache und Nationalliteratur, die hineinragenden Beziehungen aus der vaterländischen Geschichte; — heimatkundlichen Geographie und Naturkunde; — Einführung in das Volkstum).
2. **Die mittlere Zone:** Bildungsinhalte, die den *Geist* zu Idealen *(Erkenntnis)* und zugleich das *Gemüt* zur *Teilnahme* bilden: Stoffe: das philologische Lehrgut; Einführung in das Altertum (neben Christentum und Volkstum), zugleich Vorbereitung auf die moderne Welt. Durch die Sprachkunst Fühlung mit der Tonkunst, durch die Sprachkunde mit der Geschichte und Geographie. — Philosophie als Herausarbeitung, Deutung und Zusammenfassung der idealen Momente des ganzen Gebietes.[1]
3. **Die äufsere Zone:** Bildungsinhalte, die zunächst dem *Geist,* dem Wissen *(Erkenntnis)* und Können *(Gestaltung)* zu gute kommen und nur vermittelt das *Gemüt* erreichen. Stoffe: Mathemathik, Naturkunde, Fertigkeiten, aber auch Geschichte und Geographie, die in die 1. u. 2. Zone hineinreichen, wie das philologische Lehrgut als Sprachkunde und Sprachkunst in diese 3. Zone.

Anhang: Der alle Zonen begleitende, ihren Stoffen sich anschliefsende und ergänzende freie Bildungserwerb[2] (S. 194 ff.).

So wird der Grundgedanke der Pädagogik Herbarts, „dafs man nur dann die Erziehung in seiner Gewalt hat, wenn man einen grofsen und in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugend-

1) Diese Übungen sollen auch nach W. eintreten, „noch lange ehe die Philosophie als Lehrgegenstand auftritt“ und diese Auffassung des philosophischen Unterrichts entspricht auch ganz der unsrigen; s. oben S. 332.

2) Entsprechend dem Bildungserwerb durch *Erfahrung* und *Umgang* bei Herbart.

liche Seele zu bringen weiſs",[1] aufgenommen und verwertet, aber auch erweitert, vertieft und organisch gefaſst. Das beherrschende Prinzip ist dem Verf. für diese ganze Organisation die Rücksicht auf den obersten Zweck der Bildung, d. h. der ethische Gesichtspunkt, und so konnte er diesen Anteil an der Organisation des Bildungsinhalts die ethische Konzentration desselben nennen.

Ein zweiter Schritt ist die planvolle Herstellung einer organischen Wechselbeziehung der Lehrfächer, die durch den inneren Zusammenhang der Wissenschaft gewiesen und von allen hervorragenden Pädagogen (Comenius, Lessing, Pestalozzi, Herbart, Ziller),[2] immer von neuem, aber umsonst gefordert ist. Denn die heutigen sogen. Lehrpläne und Lehrgänge verdienen diesen Namen in keiner Weise. „Man stellt ganz unbefangen Lehrpläne durch bloſses Zusammenreihen von Lehrgängen her, und fertigt Lehrgänge, bei denen lediglich der zu behandelnde Stoff berücksichtigt wird, nicht aber die Frage, was in der Durchführung neben ihn wird zu stehen kommen, und ob und wie er damit in Verknüpfung treten könne. Es zeigt sich darin der Atomismus, der im Lehrbetrieb Platz gegriffen hat, welcher vermeint durch bloſses Zusammenlegen und Anhäufen ein Gebilde, durch mechanisches Nebeneinander ein Lebendiges herstellen zu können." Hier hat man ein Recht zu dem Vorwurf von der Schablone und dem Mechanismus, der so oft mit Unrecht gegen die neuere Didaktik erhoben wird, und hier vornehmlich hätte endlich einmal eine schöpferisch-didaktische Arbeit der Direktoren einzusetzen, um zunächst durch Einzelversuche die Lösung der wichtigsten Zukunftsaufgabe: Theorie eines Lehrplans in Angriff zu nehmen. — Assoziierende Disziplinen sind schon ihrem Wesen nach die Philosophie in ihrer zusammenfassenden Arbeit, die Geographie und auch die Geschichte, die Philologie vermöge des universalen Charakters der Sprache und nach dem „philologischen Kreislauf" in der Reihe: „Sprache vernehmen, das Gesprochene verstehen, die sprachliche Form zergliedern und wieder zusammenfügen, das zuwachsende Können in Rede und Schrift anwenden;" — endlich die diese Operationen am universalsten ausführende oder vermittelnde

1) Allgem. Pädagogik; bei Willm. Herb. Pädag. Schriften. I. S. 348.

2) Hierher gehört das bekannte Wort Lessings aus der Abhandlung über die Fabel: man müsse „den Sch. beständig aus einer Szienz in die andere hinübersehen lassen", sowie das Herbarts: „Es müssen die Fugen, in denen das menschliche Wissen zusammenhängt, auf das genaueste untersucht werden, damit der Lehrer imstande sei, jedes einmal erregte Interesse sogleich nach allen Richtungen fortwirken zu lassen" (Päd. Schr. II, 19). Vergl. Ziller, Grundlegung § 19.

Muttersprache. Dabei regt Willmann den Gedanken einer parallelisierenden Sprach- und Litteraturkunde an, die zugleich das vielförmige und meist zerfahrende Material auf dem Gebiet der Poetik, Rhetorik und Metrik zusammenzufassen hätte. Über die weitergreifende Aufgabe, den Betrieb der verschiedenen Sprachen in eine einheitliche und organische Verbindung zu setzen, s. die Bemerkung oben S. 331. Den sehr beachtenswerten Anfang einer Parallelgrammatik hat seitdem Hornemann gemacht.[1] Wie fruchtbar der Gedanke für die Metrik werden kann, wird der lohnende Versuch zeigen, das Verständnis der sophokleischen Chorgesänge durch ein Zurückgehen auf die logaödischen Maſse der Goetheschen Lyrik vorzubereiten. Das am meisten isolierte Lehrfach der Mathematik läſst sich doch durch die Geometrie als Formenunterricht und „Grammatik der Natur" (Fresenius) mit dem Zeichnen, der Handfertigkeit und der Naturkunde, durch die Arithmetik mit dem Erfahrungskreise des Schülers, die ganze Mathematik mit der Physik in eine mehr als äuſsere Verbindung setzen.

Weitere Prinzipien für die Abstufung der Bildungsinhalte sind:

1. Das psychologische. Es verlangt in den grundlegenden Disziplinen die Stufenfolge: Philologie (vorbereitend die Muttersprache; danach Betrieb der fremden Sprachen); Mathematik (vorbereitend das Rechnen, dann der Formenunterricht); Philosophie, die überall systematisierend eintritt, nach dem der philologische Unterricht schon mit einem System von Kenntnissen, der mathematische mit einem System von Wahrheiten abgeschlossen haben; — in den accessorischen die Stufenfolge: Welt- und Heimatkunde (vorbereitend die Heimatkunde im engeren Sinne, danach die Geographie); Geschichte, Naturkunde, während die Religionslehre als fundamentale Disziplin eine neue Stufe bildet,[2] als Bildungselement durch alle Stufen hindurchgeht. — Die Fertigkeiten und Künste gehören als notwendige (Musik, Graphik, Gymnastik) oder als willkommene (Technik) allen Stufen an. Man hätte hier die spezielle psychologische Begründung der bezeichneten Stufenfolge noch etwas eingehender wünschen können, eine Darlegung, wie sie nicht nur durch die vom Verf. früher berührte Rücksicht auf die Zweiteilung von Geist und Gemüt (s. oben die Zonen S. 338) bestimmt ist, sondern auch durch die andere auf die verschiedenen Seiten der zu bildenden geistigen Thätigkeit

1) „Vorschläge zu einer Parallel-Grammatik der fünf Schulsprachen." Schrift. d. deutsch. Einheitsschul-Vereins. H. III. C. Meyer, Hannover 1888 und in den „Lehrproben." H. XX und XXII.

2) In die Zählung S. 211: vierte (dritte?) Stufe der Theologie, welche zugleich durch drei (zwei?) Stufen hindurch geht, scheint ein Versehen sich eingeschlichen zu haben.

(Anschauung, Beobachtung, Phantasie, Urteil und Wille; das empirische und logische Moment u. s. w.). Aber es ist auch so deutlich, dafs das psychologische Prinzip der Kontinuität und eines durch diese bedingten normalen geistigen Wachstums für jene Anordnung bestimmend war. Dasselbe Prinzip, die Rücksicht auf Sammlung, Vertiefung und gesteigerte Totalwirkung, macht einen kontinuierenden Gang auch innerhalb des Unterrichts selbst nötig, wo er immer nur möglich ist. Sie ist möglich vor allem in den accessorischen Fächern, wo ohne Schaden ein Ablösen und eine Verwandlung des Nebeneinander in ein Nacheinander stattfinden kann, nicht nur innerhalb der einzelnen Klassen, sondern auch im ganzen Lehrgang. Auch der Stundenplan einer Schule wird dies Prinzip zu beachten haben und die zusammengehörigen Stundenpaare von je 2 Std. (Deutsch, Geschichte, Geographie u. s. w.) nicht eines schablonenhaften Parallelismus wegen durch die ganze Woche werfen, sondern in näherer Verbindung lassen.[1]

2. Das historische Prinzip, nach welchem das in der Zeit Vorangehende auch beim Bildungserwerb den Vortritt erhalten soll. W. läfst dies Prinzip abweichend von Herbart nur bedingt gelten. Was der Sache nach früher sei, sei von dem Standort des Betrachtenden aus angesehen, das Spätere und Fernere. So ist das historische Prinzip nur anwendbar, wenn das ohne Vernachlässigung des Nächstliegenden geschehen kann. Sonst ist nicht progressiv, sondern regressiv zu verfahren. So stellte Kohlrausch mit Recht das Alte Testament, das Altertum unseres Glaubens, an den Anfang der Reihe, welche Herbart mit Homer, dem Dichter, und Herodot, dem Historiker, eröffnet, und Ziller fügt vaterländische Märchen und Sagen als einführende und begleitende Stoffe hinzu, weil dieses als unser vaterländisches Altertum uns näher liegt als das klassische. Für W. ergiebt sich, indem er das historische Prinzip vor allem auf die Litteraturgattungen anwendet, folgende Stufenfolge: biblisches und heimisches Altertum (bibl. Geschichte und heim. Märchen und Sagen) — vaterländische und altklassische Heldensagen und Geschichten — altklassische Epik und Geschichtschreibung — die vermittelten litterarischen Formen: Lyrik, Drama, Redekunst, Philosophie (II, 216). — Hingegen sieht er in der Forderung, dem Griechischen vor dem Lateinischen die Priorität einzuräumen, eine Überspannung des historischen Prinzips, das mit dem eigentümlichen Bildungsgehalt dieser beiden Sprachen zu tumultuarisch verfahre.

1) Vergl. H. Schiller in dem Aufsatz: „Entsprechen unsere Stundenpläne den Anforderungen pädagogischer Psychologie? in H. XIV der Lehrproben S. 40.

3. Die Rücksicht auf die Altersstufen, ein Gesichtspunkt, der im Grunde mit dem psychologischen zusammenfällt. Es zeigt sich dann, daſs die Stufen: Aufnehmen, Durchdringen, Anwenden (die sogen. Formalstufen) den Altersstufen entsprechen. — Das Gesamtergebnis dieser Betrachtungen ist dann aber ein organisierter Bildungsstoff, und wie natürlich sich alle die behandelten Faktoren zu einem wirklich organischen Gebilde zusammenschlieſsen, das zeigt die graphische Übersicht S. 224.

Damit aber dieser organisierte Bildungsstoff zu einem Studiensystem und Lehrplan werden könne, für welche er zunächst nur die Voraussetzung ist, haben die Mittel und Veranstaltungen der eigentlichen Bildungsarbeit (s. oben das Schema S. 317) einzutreten, die unter dem Namen der didaktischen Formgebung und der didaktischen Technik zu begreifen sind. Die didaktische Formgebung wird von W. so definiert[1]: „Sie ist die Gestaltung eines Lehrgegenstandes als eines Ganzen im Einklang mit den Prinzipien der Organisation des Bildungsinhaltes (a), zugleich aber nach Maſsgabe des besonderen Bildungswertes des Gegenstandes (b) sowie allgemeiner aus der Natur des Lernens und Lehrens erflieſsender Bestimmungen“ (c) (S. 225). Die ersten Punkte (a und b) waren vorher im allgemeinen betrachtet; die did. Formgebung hat den Gewinn dieser Betrachtung auf einen bestimmten Stoff anzuwenden und insofern die Organisation des Bildungsinhaltes fortzusetzen. Das Nächste bleibt die Untersuchung des Punktes (c): der aus der Natur des Lernens und Lehrens erflieſsenden Bestimmungen.“ Dabei handelt es sich um folgende Momente: 1. die geistige Aneignung; 2. die innere Gliederung des Lehrstoffes als eines Ganzen; 3. die Verzweigung des Lehrstoffes in den sonstigen Gedanken- und Interessenkreis des Lernenden. Das 1. dieser Themen umfaſst die Darstellung der psychologischen und logischen Momente der Aneignung; das 2. die organisch-genetische Gliederung der Lehrstoffe; das 3. die Verzweigung des Lehrstoffes im Gedanken- und Interessenkreise.

1. Der psychische Vorgang der Aneignung unterscheidet wiederum die Momente der Rezeption und der Aktion, zwischen welchen das eigentliche Verständnis, die geistige Herrschaft über den Stoff, steht. So bildet sich eine Dreiheit: von Aufnehmen, geistig Durchdringen, Anwenden, d. h. von einem empirischen, logischen und technischen Moment. Diese Reihe, welche auf Aristoteles und dessen Trias: Wahrnehmen, Denken, Streben zurückgeht, bei Boethius u. den Humanisten im Mittel-

1) Etwas abweichend von der Definition S. 190.

alter, bei Comenius in dem Übergang zur Neuzeit und bei allen Vertretern der neueren Didaktik seit Herbart sich findet, sind die drei Grundsäulen der vielgeschmähten sogen. formalen Stufen. W. eignet sich diese Dreiheit an mit den Worten: „Es sind Bestimmungen, die gar nicht mehr nach Theorie aussehen, in Wahrheit aber Tragbalken bezeichnen, auf denen, wie im Verlauf unserer Darstellung deutlich werden wird, der Aufbau des Lehrstoffs im ganzen und im einzelnen, also Formgebung und Technik zugleich beruhen mufs" (S. 232).[1] — Indem sodann innerhalb jeder dieser drei Stufen eine Reihe besonderer Momente unterschieden wird, werden die einzelnen unterrichtlichen Operationen wiederum zu einem Organon vereinigt: Zeigen (a. Vorzeigen, b. Vormachen), Darstellen (a. Beschreiben, b. Erzählen), Erklären (a. Exegese, b. Besprechung), Entwickeln, Einprägen, Einüben (s. die Tabelle S. 237).

Ebenso werden die logischen Momente der Aneignung gewürdigt: die Analyse und Synthese im Sinne von Zerlegung und Zusammensetzung,[2] ihre Stellung zu den soeben aufgezählten Formen des Unterrichts (Zeigen . . . Einüben), ihre Wechselbeziehung und Verbindung; er schliefst mit der Maxime als Ergebnis: Analyse, wenn nötig; Synthese, wenn möglich. Dagegen giebt es ein analytisches und synthetisches Verfahren = Methode. Denn ganz wie die Maxime ein Prinzip ist des Handelns, der Stil ein Prinzip der Gestaltung, der Gesichtspunkt oder der Grundgedanke ein Prinzip der Betrachtung, so ist die Methode ein Prinzip zu verfahren, zu zeigen, zu erklären, zu entwickeln u. s. w. Hingegen ist es ungenau, von einer deiktischen, exegetischen, entwickelnden Methode zu sprechen, statt von solchen Formen des Unterrichts oder Lehrformen.[3]

2. Aber alle diese Momente, so wichtig und notwendig sie sind, erschöpfen die Aufgabe einer didaktischen Formgebung noch nicht, so

1) Vgl. II, S. 187 u. 88; die Tabellen S. 224 u. 237. Über seine Abweichungen von dem weiteren Ausbau, den die Hrb. Schule (Ziller) den Formalstufen gegeben hat, spricht sich W. S. 336 ff. aus.

2) Da Willmann selbst gesteht (S. 240), dafs der unbefugte Gebrauch der oft im entgegengesetzten Sinne angewandten Bezeichnungen: Analyse und Synthese in der Pädagogik so viel Unklarheit erzeugt habe, und da dies Geständnis immer häufiger wiederkehrt (vgl. H. Kern, Grundrifs der Pädag. S. 99, G. Heine, Lehr- und Lesestücke zur Einführung in die Seelenlehre I, S. 8; v. Zezschwitz-Hölscher, Praktische Theologie in Zöcklers Handbuch der theol. Wissensch. IV, S. 147), so sollte man diese Bezeichnungen überhaupt nicht mehr brauchen, sondern die andern: deduktives und induktives, auflösendes und aufbauendes Verfahren.

3) Vgl. H. Kern, a. a. O. S. 138.

lange sie über den Lehrstoff schaltet wie über das Material eines Steinbruchs, so lange sie also nicht der den Lehrobjekten eigentümlichen organischen Struktur Rechnung trägt. Denn was Plato von seinem Dialog sagt, dafs er ein ζῷον, d. h. ein organisches Wesen sei, gilt von allen Erzeugnissen des physischen und vollends des geistigen Lebens. Eine organische Weltanschauung wird auch die didaktische Formgebung so ansehen, dafs sie auch die Lehrobjekte als Organismen betrachtet, in diesen die organischen Einheiten, genetischen Reihenfolgen und genetischen Komplexe (Gruppen) aufsucht und herausstellt, die ihnen eignen als Teilen der grofsen organischen Lebenseinheiten im Leben der Natur (natürliche Organismen und Lebensgemeinschaften) wie im geschichtlichen (soziale Organismen: Familie und Stamm, Gemeinleben und Gemeinwesen, Völker und Staaten, Völkergruppen und Reiche, die Menschheit und die Kirche), endlich in dem von Kunst, (künstlerische Org.) und Wissenschaft (intellektuelle Org.). Auch in das Einzelne hinein läfst sich dieses Prinzip verfolgen. Sprache (Objekt der Philologie), das System der Begriffe (Objekt des philosophischen Unterrichts), Gröfsenbegriffe (Objekt der Mathematik) sind am tiefsten nur als Organismen zu verstehen, und die Betrachtungsweise, die überall dem organischen Werden nachgeht und dadurch auch das Werden des Verständnisses zu erleichtern sucht, ist eine organisch-genetische. Die did. Formgebung hat nun auch die Aufgabe, die organisch-genetischen Momente der Lehrfächer hervorzuziehen und in erster Linie zur Geltung zu bringen. So berührt sich die teleologische Betrachtungsweise, die den Bildungszwecken nachging, mit der gleichfalls teleologischen, welche die in den Dingen liegenden gestaltenden Prinzipien und Zwecke aufdeckt; und es berührt sich weiter eine organische ars discendi mit einer organischen ars docendi.

Damit ist ein äufserst fruchtbarer und neuer Gesichtspunkt in die Didaktik eingeführt, den weder Herbart selbst, noch seine Schule bisher in seiner vollen Bedeutung erfafst und verwertet haben, den in neuerer Zeit nur Comenius von weitem gewiesen hat.[1] Wir halten diese Erweiterung und Vertiefung des didaktischen Gesichtskreises für eines der gröfsten Verdienste des ganzen Werkes. Hatte die frühere Einseitigkeit, in welcher

1) Sein Zurückgehen auf die Natur, auch auf die Natur des geistigen Geschehens als unsere Lehrmeisterin; vgl. W. Müller, Comenius, der Systematiker in der Pädagogik, Dresden 1887, S. 33. — K. Magers „geistreiches Buch“: Die genetische Methode des schulmäfsigen Unterrichts in fremden Sprachen und Litteraturen. 3. Bearbeitung, Zürich, 1846, wird von Willmann S. 250 rühmend und dankend anerkannt; aber es sei zu abhängig von der Hegelschen Schule, und fafst auch nur einen Punkt, den Sprachunterricht, ins Auge.

man sich mit einer einfachen Überlieferung der Objekte begnügte, dahin geführt, dafs die Herbartsche Schule mit vielleicht einseitigem Nachdruck die Notwendigkeit betonte, dem Subjekt und seinem Geistesleben gerecht zu werden, so ist nun der Ausgleich gegeben. Die didaktische Arbeit an beiden, an dem Objekt wie an dem Subjekt, wird gleichmäfsig und voll gewürdigt; jene beiden obengenannten einseitigen Betrachtungsweisen werden einer höheren, der organisch-genetischen, untergeordnet. Welche organisch-genetischen Momente nun in den Gegenständen des naturgeschichtlichen, weltkundlichen und geschichtlichen Unterrichts, der Religionslehre, der Kunst und Litteratur enthalten sind, und wie im einzelnen die Behandlung der Sprachkunde, Mathematik und Philosophie sich gestalten müsse, um in Wahrheit zu einer organisch-genetischen zu werden — das wird dann in so geistvoller und tiefgehender, vielseitiger und doch dabei auch auf die einzelnen Operationen eingehender Weise dargestellt, dafs diese Abschnitte zu den reichhaltigsten Fundstätten des Lehrers werden, sich auch über die unmittelbare Arbeit des Unterrichts Rat zu holen. Hier findet z. B. der Philologe Regeln für die allgemeine Behandlung des elementaren Sprachunterrichts, wie für die einzelnen Operationen der Sacherklärung, Übersetzung, Rückübersetzung, des Memorierens, der Lektüre und Exegese, Grammatik u. s. w., Regeln, welche als Beispiel dienen können, wie überhaupt derartige „Regeln“ gefafst werden müssen, sollen sie nicht zu äufserlichen Imperativen werden, sondern zu dem Ergebnis eines stets in das Wesen und den Kern der Sache (hier ebenso der Sprache, wie der didaktischen Operationen) eindringenden Verständnisses. — Dafs dabei nicht alles Zustimmung zu finden braucht, ist selbstverständlich; so wird z. B. die Reihenfolge in dem Aufbau der Rede und die Gruppierung der Sprachgebilde S. 265 schwerlich den Beifall derer finden, welche sich mit Franz Kerns neuesten Untersuchungen zur deutschen Grammatik befreundet haben.

Hier wird nun auch verständlich, warum dem Verfasser so viel an einem philosphischen Unterricht liegt. Derselbe soll auch in dem Schüler schon etwas von einer organischen Weltanschauung begründen, indem er ihn an dem Gange der Geschichte der Philosophie von niederen Betrachtungsweisen der Atomenlehre, der anthropozentrischen und kosmologischen Weltansicht aufsteigen läfst zur höchsten theozentrischen Stufe, auf welcher Gott als das Mafs der Dinge, sein Gesetz als die Richtschnur des Geschehens und des Handelns erkannt wird. Aber diesen organischen Abschlufs zu gewinnen, bedarf es eines selbständigen Unterrichts in der Philosophie nicht; wir können, was der Verfasser wünscht, zum gröfsten Teil schon bei der Lektüre des Platonischen Phädon erreichen, wo

das Material für das vom Verfasser S. 290 ff. vortrefflich skizzierte Verfahren organisch-genetischer Art fast vollständig beisammen liegt.

3. Schon das organisch-genetische Verfahren schafft Zusammenhänge innerlichster Art, indem es in das organische Wesen der Lehrobjekte einführt und in dem Subjekt, dem Geist des Lernenden, eine fortschreitende Bewegung selbstthätiger Art erzeugt. Diese Selbstthätigkeit kann nun noch gesteigert werden, wenn man den Lehrstoff in das schon vorhandene Wissen (Gedankenkreis) des Lernenden oder in seine schon vorhandenen Interessen (Interessenkreis) sich verzweigen läſst dadurch, daſs man das genetische Verfahren zum heuristischen macht, sei es analytisch-heuristischer, sei es synthetisch-heuristischer Art. Der Verfasser tritt hier wieder durchaus in die Fuſstapfen Herbarts, dessen Verdienst es ist, die Heuristik als analytischen Unterricht ausgebildet zu haben, so wie Zillers, der denselben dem synthetischen als Vorläufer beigeordnet und mit besonderem Glück behandelt hat. Die Maxime: „Nichts sagen, was sich der Schüler sagen, nichts geben, was er finden kann" auf ganze Lehrgebiete angewendet, lehrt diejenigen aufzusuchen, deren Stoff der Hauptsache nach nicht als neu zu lernen, sondern nur zu verarbeiten ist. Es gehören dahin der elementare Unterricht in der Muttersprache, der mathematische Formenunterricht und die Welt- und Heimatskunde. Indem der Unterricht hier die Aufgabe hat, das halbe Wissen und unbewuſste Können zu vervollständigen und bewuſst zu machen, kann neben der Übung der Selbstthätigkeit durch eine geschickte Anleitung zum Selbstfinden Kraft und Raum gespart werden, welche durch breite, nur darbietende (thetische) Behandlung in unseren Schulen jetzt vielfach noch ganz ungebührlich in Anspruch genommen werden. Ist z. B. der Schüler von Anfang an geübt, das geographische Wissen aus der Landkarte selbst herauszulesen, und versteht er die Sprache derselben — das höchste Ziel des geographischen Unterrichts überhaupt — so hat er daran ein Mittel, jeder Zeit mühelos sein geographisches Wissen selbst zu reproduzieren und die immer erneute breite Behandlung derselben Materie, wie sie jetzt von V bis IIIA üblich ist, wird überflüssig. Auch ein Beitrag zur Entlastung und Entbürdung, welchen die Methode schaffen kann!

Auf die Darstellung der indirekten Vermittelungen der Bildungsarbeit, wie sie in der Gesamtorganisation und in der Formgebung des Lehrstoffes vorliegen, folgt nunmehr nach der oben S. 337, 342 mitgeteilten Disposition die Darstellung des Lehrverfahrens, der didaktischen Technik selbst, als der innersten Zone der Bildungsarbeit i. e. S. Hier könnte man erwarten, unter neuen Gesichtspunkten und in neuer Begründung das behandelt zu sehen, was W. Schrader in seiner Unterrichtslehre und H. Schiller in

seinem Handbuch der praktischen Pädagogik bringen. Auch zeichnet der Verfasser diese Aufgabe mit voller Klarheit: als Aufzeigung der Bildungsarbeit an dem Lernenden unmittelbar und an dem Lehrstoff im einzelnen, d. i. den kleineren didaktischen Einheiten von Lehrstücken, Lektionen, Pensen. Die Bildungsarbeit des Individuums sei teils nach den allgemeinen Entwicklungsstufen desselben, teils nach der besonderen Individualität zu betrachten; das Gebiet der einzelnen Lehrstoffe nach den allgemeinen Unterrichtsformen: Darstellung, Erklärung, Entwicklung, oder nach den besonderen Lehrfächern. Aber der Verf. verzichtet bei dem allgemeinen philosophischen und theoretischen Charakter seines Werkes auf eine Behandlung des Gegenstandes nach allen diesen Richtungen. Er beschränkt sich darauf, von den allgemeinen Aufgaben die Bildungsarbeit des Individuums im allgemeinen, die psychologischen und die logischen Momente des Lehrverfahrens und die Artikulation der Lehrinhalte zu behandeln, von den Unterrichtsformen aber nur die Darstellung, Erklärung und Entwicklung zu besprechen, die Technik der Lehrfächer endlich durch einige Lehrproben zu erläutern.

Voraussetzungen der individuellen Bildungsarbeit sind schon nach Aristoteles: 1. Naturanlage, die im entschiedenen Gegensatz zu Herbart nicht als eine leere, lediglich empfangende, sondern als eine gleichsam fragende und suchende Bildsamkeit aufgefafst wird, und in dem *Talent* und *Lernbetrieb* mit dem *Interesse* und den *Interessen* (s. oben S. 323) sich verbindet; — 2. Gewöhnung zur geistigen Arbeit, d. h. *Fleifs* und *Stetigkeit,* welche so zu bilden sind, dafs *Kraft* und *Last* in ein richtiges Verhältnis treten, alle Kräfte, welche nur irgend zur Hebung der Last mitwirken können, herangezogen und in dem Punkt gesammelt werden, wo sie wirken sollen; — 3. Einsicht, d. h. Verständnis für den wahren Wert der Bildungsarbeit. — Die Verbindung dieser allgemeinen Aufgaben mit den psychologischen Momenten der Aneignung führt zu den Imperativen: der Unterricht soll dafür sorgen, dafs der Lernende die Lehrinhalte mit *Interesse* auffasse, dafs er deren Verständnis mit *Interesse* und *Fleifs* suche, und dafs er die Anwendung des Erfafsten mit *Fleifs* vornehme; sodann zur Klarlegung des Wesens der psychischen Funktionen: Aufmerksamkeit, Apperzeption, Gedächtnis und Fertigkeit. W.s Darstellung bewegt sich hier ganz auf dem Boden der hierfür zuerst wiederum von Herbart gegebenen Anregung, indessen durchaus mit Freiheit (vergl. S. 320). — Das Wesen der Apperzeption wird definiert (S. 320): „als das mittels reproduzierter Vorstellungen vollzogene Ergreifen eines geistigen Inhalts", und nach seinem Doppelakt (a) als empfangende Aufnahme und (b) als selbstthätige Erfassung (Verarbeitung)

gewürdigt, dann aber geradezu in eine doppelte Apperzeption geschieden, eine solche, die das Verständnis vorbereitet, aber noch nicht selbst gewährt, und eine andere, welche zum Verständnisse führt. Wir möchten als ein Doppeltes nur unterscheiden die Veranstaltungen des Unterrichts, um eine Apperzeption herbeizuführen von dem Akt der Apperzeption selbst mit ihren zwei eben bez. Stufen (a u. b).[1] Vortrefflich sind die Bemerkungen über das Einprägen und Einüben, das, wo immer nur möglich, mit dem Anwenden in Verbindung gesetzt werden soll, sowie über die rekurrierende und immanente Repetition. Das Ergebnis sind die Maximen: 1. „Was sich voraussichtlich durch Anwendung von selbst befriedigen wird, braucht nicht eingeprägt zu werden, 2. was bereit liegen mufs, damit die Anwendung in Gang komme, mufs gut eingeprägt sein.“

Mit den psychologischen Momenten im Lehrverfahren verbinden sich dann die logischen, welche eine Bewegung von der Anschauung zum Denken zur Basis haben. Daraus werden die Regeln abgeleitet, den Gedanken anschaulich zu gestalten und die Anschauung gedanklich zu verarbeiten, vom Konkreten zum Abstrakten,[2] von der Anschauung zum Begriffe vorzuschreiten, also von den Sachvorstellungen zu den Worten, von den Beispielen zu den Regeln und Lehrsätzen, von den geschichtlichen und geographischen Bildern zu typischen Anschauungen und Begriffen, von den Exemplaren zu den Arten, von den Thatsachen zu den Ursachen, von den Erscheinungen und Experimenten zu den Gesetzen. Die bedenkliche Neigung unseres heutigen Unterrichts, sich mit der stofflichen Darbietung zu begnügen, hat das andere Unerläfsliche, die Arbeit der Abstraktion, welche aus den Stoffen Wahrheiten zu gewinnen sucht, ungebührlich vernachlässigt; sie hat dahin geführt, dafs „Pflege, Ausnutzung und gedankliche Verarbeitung der Anschauung in umgekehrtem Verhältnis stehen zur Dicke der Lehrbücher und zur Masse der Lehrapparate“ (S. 334).

Die Artikulation des Lehrinhaltes, welche nunmehr besprochen wird, hat den Weg, den die Organisation des Bildungsinhaltes bei dem Lehrplan, die organisch genetische Gliederung in der didaktischen Formgebung bei dem Lehrgang gewiesen hatten (s. oben S. 336), nun bei dem Lehrverfahren auf die einzelnen Lehrinhalte als geistige Einzelorganismen anzuwenden und dafür zu sorgen, dafs sich der Stoff aus

1) Vergl. meine Bemerkungen „über die praktische Bedeutung des Apperzeptionsbegriffes für den Unterricht in den L.-P.“ H. VIII. S. 4.

2) In der Inhalts-Übersicht S. XV, III § 79 ist irrtümlich „vom Abstrakten zum Konkreten“ gesagt.

gleichartigen Teilen zu einem zusammenhängenden Ganzen zusammensetze. „Ein Mehrinhalt ist artikuliert, wenn er eine Reihenfolge unterscheidbarer, zu einer Einheit verbundener Punkte enthält“ (S. 335). Die daraus sich ergebenden Weisungen sind: Deutlichkeit, systematische Übersichtlichkeit, Assoziation und Kombinierbarkeit. Es erscheint also zu den früher (s. oben S. 342) genannten Hauptsäulen der sogenannten „formalen Stufen“ zunächst noch die vierte der Assoziation (Kombinierbarkeit), welche aber ganz in Übereinstimmung mit der von uns immer vertretenen Auffassung nicht sowohl auf die Verknüpfung der aus dem behandelten Stoffe gewonnenen Anschauungen und Begriffe mit anderen aus umliegenden Stoffen abstrahierten bezogen wird, als zunächst auf die Verknüpfung der in dem jedesmaligen Objekt selbst liegenden Elemente, Beziehungen, Reihen (S. 336). Dabei werden vom Verfasser vortreffliche Winke gegeben, wie das Auge zu schärfen ist, nicht nur organische Einheiten und genetische Reihen zu sehen, sondern auch die innere Verknüpfung, und was man thun könne den Gewinn von solchem Sehen zu fixieren durch graphische Mittel systematisierender Art. Dadurch wird auch die Berechtigung der „System“ genannten Formalstufe anerkannt und zugleich ein wertvoller Beitrag zur zweckmäfsigen Anfertigung von schriftlichen Präparationsskizzen gegeben. — Der Hinweis auf die Vorteile, welche aus einer organischen Artikulation der Lehrinhalte für die Behältlichkeit und leichtere Einprägung erwachsen, wird dem Verf. Anlafs, zu den früher berührten Arten der Repetition noch die andern zu besprechen, welche sich auf bewegliche Assoziation, wechselnde Kombination, flüssige Reihenbildung und auf immer neue Seiten aufzeigende Variationen gründen. Sie gestalten den Lehrgang recht eigentlich repetitiv und bezeichnen das Wesen einer immanenten Repetition.[1] Und da mit dem Repetieren die Korrektur — als mündliche und schriftliche zu verstehen — eng zusammen hängt, so erörtert W. an dieser Stelle das Wesen und die Aufgabe, ja den eigenen Bildungsgehalt auch dieses Momentes im Unterrichtsverfahren. Das abschliefsende Ergebnis dieser Betrachtung ist ein Kanon[2] von Fragen, welche bei der Artikulation jedes Lehrstückes gestellt werden können und die Gesamtheit der

1) Befremdet hat uns, dafs S. 345 die Fragen, welche Daniel in seinem Leitfaden einstreut, als ein Muster bezeichnet werden. Sie erscheinen uns in ihrer Willkür und Planlosigkeit vielfach als Muster, wie man solche Fragen nicht stellen sollte.

2) Ein „Kanon“ dieser Art, der das zusammenfassende Ergebnis langer, in die Tiefe gehender Erörterungen ist, hat auch unseren vollen Beifall; einem Kanon unbegründeter didaktischer Imperative, die obenein auch eines inneren Zusammenhanges entbehren, wie er den Verhandlungen der Direktoren-Konferenz der Provinz Sachsen v. J. 1889 beigegeben ist, können wir nur einen sehr geringen Wert beilegen.

wiederholt berührten sogen. Formalstufen noch einmal vorführen, aber so, daſs sie bereichert sind um die letzte Stufe der systematischen Einreihung des Gelernten in das früher Angeeignete und der Überleitung desselben in den Interessenkreis der jedesmaligen Schüler- und Unterrichtsstufe (sogenannte Stufe des „Systems"). Es ist uns eine besondere Freude, daſs in Bezug auf die durchaus freie und elastische Verwendung dieser Stufen, welche mehr Unterrichtsprinzipien sind als Unterrichtsnormen, W. ausdrücklich seine Übereinstimmung mit unserer immer wieder auch in den Lehrproben ausgesprochenen Auffassung bezeugt (S. 349).

Es werden nun die Unterrichtsformen, der darstellende, erklärende und entwickelnde Unterricht, behandelt mit den Momenten: Beschreiben und Erzählen, Exegese und Besprechung, welche die frühere Gliederung und das Schema S. 237 herausgestellt hatten. Hier wird der Anfänger und nicht nur dieser die fruchtbarsten Winke für seine Praxis entnehmen können, sowohl in dem, was er über das eigentümliche Wesen und über die besonderen Aufgaben der bezeichneten Lehrformen, als auch in dem, was er über die Mittel sich in den Besitz derselben zu setzen, sagt. Dahin gehören die Bemerkungen über das Aufsuchen des Stoffes, die Anordnung, Wortgebung, Einprägung des Vortrages und selbst die Aktion; über Sprache und Sacherklärung, über statarische und kursorische Lektüre, das Übersetzen und Präparieren der Schüler (ein Kanon von Regeln betreffend den Gang einer Interpretation schlieſst diese Bemerkungen ab), über die Entwicklung analytischer und synthetischer Art an empirischen oder rationalen Stoffen u. s. w. Überall werden unter Heranziehung historischer Rückblicke die Grundgedanken der gesamten voraufgehenden organischen Grundlegung reproduziert, verwertet und damit neu beleuchtet, bestätigt, befestigt.

Die sich anschlieſsenden auſserordentlich fein durchdachten gehaltvollen und lehrreichen Lehrproben lassen auf die frühere praktische Meisterschaft des Verfassers schlieſsen, bekunden aber auch eine gewisse Entfremdung von der Praxis darin, daſs sie zum Teil eine ungewöhnliche geistige Höhenlage der Schüler voraussetzen. Auch lassen sie wohl den Kundigen, der das ganze Werk sorgsam durchgearbeitet hat, ohne besondere Mühe alle früheren Gesichtspunkte wieder erkennen; dem Anfänger aber, der vielleicht den umgekehrten Weg einschlagen möchte, aus diesen Lehrproben vorläufig die Haupt- und Kernpunkte der ganzen Didaktik herauszulesen, würde diese lehrreiche Aufgabe auſserordentlich erleichtert worden sein, wenn gleichmäſsiger nnd mehr, als es geschehen ist, die Gliederung angegeben oder auch nur im Druck hervorgehoben worden wäre.

Damit ist die Darstellung des Bildungs**erwerbes** abgeschlossen und es folgt das Gesamtbild des Bildungs**wesens**, wie es auf Grund des Bildungserwerbes sich selbst zu einem organischen Gebilde gestaltet hat (s. die Gliederung oben S. 317). Dazu ist nötig, daſs die Betrachtung nunmehr von der Bildungsarbeit des Individuums sich nicht nur im allgemeinen auf die kollektive Bildungsarbeit richtet, dessen fester Kern das Schulwesen bildet, sondern auch auf den sozialen Charakter derselben als einer geistigen Güterbewegung. So wird das Bildungswesen nicht nur als Organ des Sozialkörpers verstanden, sondern auch selbst als ein organisches Ganzes, als ein groſser Organismus, in welchem die Wirksamkeit aller sozialen Verbände zusammen treffen soll, als das Adernsystem der Güterbewegung, welches die Bildungswerte in der Gesellschaft verzweigt, aber auch dem Einzelnen die Mittel zur angemessenen Verwirklichung seiner Bildungszwecke gewährt. An dem inneren Leben dieses groſsen Organismus nehmen teil alle Quellen des freien Bildungserwerbes, wie sie aus allen groſsen und kleinen Gebieten des *Umgangs* und der *Erfahrung* flieſsen, aus dem geistigen Verkehr im allgemeinen wie in besonderen Vereinigungen (Bildungsvereinen u. dergl.), aus dem Verkehr mit den Werken der Litteratur (Bibliotheken, Reden, Vorträge), der Kunst und Industrie, mit der Natur, aus der Schule der Reisen, aber auch durch Autodidaxie. — Den Hauptkern bilden indessen die ausdrücklichen Veranstaltungen der Bildungsarbeit in der Eröffnung von Bildungswegen, in der Pflege der Schulen und des gesamten Schulwesens, das selbst wiederum ein organisches System darstellt. Die Darstellung dieses besonderen Organismus in dem allgemeinen des ganzen Bildungswesens ist Aufgabe einer speziellen Schulkunde. — Eine organische Betrachtung des Schulwesens muſs auf die innere Gliederung und inneren Unterschiede der verschiedenen Bildungswege zurückgehen. Während in allen entsprechend dem höchsten und allgemeinsten Bildungszwecke die ethisch-religiösen Zwecke vertreten sein müssen, scheiden sich die Bildungswege, je nachdem diese entweder mit den intellektuell-ästhetischen oder mit den mittelbaren Interessen verknüpft sind (S. 445). Der Verf. unterscheidet sie mit Benutzung der aus dem Altertum überkommenen Bezeichnungen als Wege der liberalen Bildung und des illiberalen Lernens und Übens. Bei der ersten bleibt Raum, für das Lernen zu leben; sie hat einen theoretisch-wissenschaftlichen Charakter. Bei dem zweiten gilt es, für das Leben zu lernen; sie verfolgt praktische Zwecke. — Innerhalb der liberalen Bildung unterscheidet er wiederum einerseits die gelehrte, welche gelehrte Kenntnisse heranzieht, in die Vergangenheit zurückgeht und es mit den grundlegenden Disziplinen: Philologie, Mathematik, Philosophie zu thun hat, anderseits die Weltbildung,

die nur mit den Elementen arbeitet, welche im geistigen Leben der Zeit gangbar sind, sich mehr an das Gegenwärtige und unmittelbar Wirkende hält und einen encyklopädischen Zug hat. Ebenso zeigt die illiberale Bildung, je nach dem Grade des die Anwendung des Wissens leitenden Verständnisses zwei Richtungen, von denen die eine sich mit dem mehr mechanischen Verständis des *ὅτι* begnügt: die Vulgärbildung, die andere das mehr judiziöse Verständnis des *διότι* braucht und dazu die Wissenschaft heranzieht: die technische Bildung. — Nun sind die gelehrte und die Weltbildung nicht soweit unterschieden, dafs sie sich nicht einander annähern könnten; die historischen Elemente jener vertragen einen modernen Beisatz, die modernen dieser einen historischen, spezieller einen antiken; aber vom Übel sei die Verquickung wie von den liberalen und illiberalen Elementen in manchen Übergangsformen der heutigen Realschule, so von der gelehrten und der Weltbildung in der neuesten Gestaltung des Realgymnasiums (S. 450).

Aus dieser Auffasung der Bildungswege ergiebt sich für den Verfasser unter Berücksichtigung der Folge, welche einerseits durch die Altersstufen (s. oben S. 342), anderseits durch die verschiedenen Bildungsinhalte, endlich auch durch die geschichtliche Entwicklung des Bildungswesens bedingt ist, folgende organische Gliederung der Schulen (S. 456).

Das System der Schulen.

	Gelehrte Bildung:	Weltbildung:		Technische Vorbildung:	Vulgärbildung:[1]
Schulfähige Kindheit	Gymnasialvorschule.	Mädchenelementarschule.	Realvorschule.		Volksschule.
Alter vor der Mündigkeit[2]	Gymnasium: Unterstufe oder	Höhere Mädchen-	Realschule: Unterstufe oder		
Alter nach der Mündigkeit	Lateinschule.	schule.	Sprachenschule.	Gewerbeschule.	
Erste Jugendreife	Oberstufe oder Lyceum.[3]			Realschule: Oberstufe oder Realkurse.	
Volle Jugendreife	Universität:			Höhere technische Schulen.	

1) Besser: Elementarbildung.

2) Im 13. Lebensjahr nach Willmann II, 217.

3) Nicht im Sinne der in Bayern noch vorhandenen Lyceen; s. W. II, 455.

Aber die volle Würdigung der Bedeutung des Schulwesens und vollends ein Gesamtbild des Bildungswesens kann nicht allein unter dem Gesichtspunkt des Individuums gegeben werden, sondern nur wenn hinzutritt der

Gesichtspunkt der Gesellschaft, d. h. der soziale. Denn die Schule hat einen sozialen Charakter, steht mitten in der geistigen Güterbewegung und dient der stetigen Erneuerung des Sozialkörpers (vgl. oben S. 311). Die geistigen Güter, die Sprache, das elementarste unter ihnen, die Litteratur, Kunst und Wissenschaft als Lebenselemente eines Volkes, die Religion als ein überweltliches Erbe und Unterpfand, die industriellen und technischen Fertigkeiten haben zwar nicht immer, noch immer ursprünglich eine lehrende Tendenz, aber setzen stets ein mannigfaltiges Lernen in Gang und werden dadurch zu Bildungswerten. Sie dienen zunächst in ihrem spontanen Umlaufe dem freien Bildungserwerbe, müssen aber auch ganz wie die umlaufenden Geldwerte einen Rückhalt an Kapitalien und Erbgütern haben und finden diesen an dem durch Tradition und Lehre gefesteten Besitz von Inhalten des Glaubens, Wissens, Könnens. Solche sind in der festeren Fassung von geistigen Gütern gegeben, z. B. dem klassisch-philologischen Lehrgute innerhalb der Litteraturen, den Studiensystemen innerhalb der Wissenschaften, den Traditionen des Unterrichts innerhalb der Schulen. Mit der spontanen Güterbewegung verbindet sich die andere einer bewufsten Übertragung der geistigen Güter an die Nachkommen, d. h. an die Jugend (deszendente Bewegung) und eine dritte nebenher gehende (kollaterale) an die gereifte Generation (Predigt, popularisierte Wissenschaft und Kunst). Erst durch die beiden letzteren wird die Erneuerung des Sozialkörpers bestimmter und sicherer vollzogen. Diese Aufgabe einer bewufsten Güterbewegung treibt aber auch zu einer Klarheit über den Unterschied der geistigen Güter. Der Verf. unterscheidet (a) solche, deren Besitz und Erhaltung eine soziale Pflicht darstellt: pflichtmäfsige Güter; (b) solche, welche eine würdige Erfüllung des Lebens gewähren: würdige Güter; (c) solche, die ihren Beziehungspunkt in dem Nutzen haben: nützliche Güter. Die Vermittelung der pflichtmäfsigen und würdigen Güter gehört der liberalen, die Vermittelung der pflichtmäfsigen und nützlichen der illiberalen Jugendbildung an. Innerhalb der pflichtmäfsigen Güter werden sodann wiederum gesondert die Güter, welche jedem Gliede des sozialen Körpers zugänglich gemacht werden sollen: die Religion und die vaterländisch-nationalen Güter, und diejenigen, welche in der Gesamtfunktion des Sozialkörpers vertreten sein müssen ohne gerade jedem Individuum angehören zu können: Altertumsstudien, Mathematik, Philosophie. Denn diese letzteren Güter werden, nur an fachgelehrte Kreise gebunden, nicht die Wertung finden, die ihrer universalen Bedeutung entspricht, insofern sie die Einheit und den Zusammenhang der Entwicklung der Wissenschaft und indirekt der ganzen Kultur sichern. Erkennt man hier die fundamentalen Disziplinen wieder (s. oben S. 324), so bilden

die accessorischen Disziplinen und die Künste den Gegenstand eines würdigen und wünschenswerten Erwerbes. Zu den nützlichen Gütern endlich sind zu rechnen einerseits die Fertigkeiten allgemeinster Anwendung, wie Schreiben, Lesen, Rechnen, anderseits die angewandten Wissenschaften, deren Pflege der mannigfaltigen beruflichen Leistungsfähigkeit vorarbeitet. So entsteht auch hier ein organisches Gefüge von geistigen Gütern, das sich in den grofsen Organismus der Bildungszwecke, -Wege, -Inhalte organisch einordnet und auch die Entscheidung über die organische Gestaltung des ganzen Schulwesens wie der einzelnen Schulen vorbereitet.

Eine bewufste Vermittelung der geistigen Güter kann nur getragen werden durch die sozialen Verbände, welche dadurch zu Trägern des Bildungswesens werden. Es sind: die Familie (als ein Anfangsglied der dreifachen Reihe: Familie, Stamm, Nation; Haus, Heimat, Vaterland; Familie, Gemeinde, Kirche); das Gemeinleben und die Gesellschaft i. e. S., welche schon dem Volksleben angehören, sich nach Ständen gliedern, und ein ständisches Lehren sowie einen lehrenden Stand erzeugen; die Kirche, deren Lehrwesen sich aus dem Lehramt, dem priesterlichen und dem Hirtenamt organisch zusammensetzt; endlich der Staat, der als „Wirklichkeit der sittlichen Idee" die natürliche Lebensordnung zur Rechtsordnung erhebt und nun auch die Bildungsarbeit nach Mafsgabe der allgemeinen Interessen und nach den verschiedenen Richtungen des Gemeinlebens hin reguliert, nicht aber souveräner Bildner des Volkes ist, noch weniger es despotisch sein darf, sondern, wenn er seine Aufgabe recht erfafst, nur der Verwalter des dem Volke gehörigen Bildungskapitales ist (S. 482). Der successive Eintritt dieser Faktoren bezeichnet zugleich die Entwicklungsstufen des Bildungswesens, das organische Zusammenwirken aller dieser sozialen Verbände den Gesamt-Prozefs der Erneuerung des Sozialkörpers, soweit er nicht von den Imponderabilien und transcendenten Faktoren abhängig ist. Aus dem Gesagten ergiebt sich aber auch, dafs es unrichtig ist, Staat, Kirche, Schule in eine Linie zu stellen, wodurch die letztere über ihre Sphäre hinausgehoben würde. Zwar hat auch die Schule der geistigen Güterbewegung zu dienen, aber ihre Autorität ist auf ihre Organe und auf die Lernenden beschränkt und von der kirchlichen und staatlichen Autorität abgeleitet. Demnach gehört sie in ein anderes, dem grofsen Organismus der menschlichen Gesellschaft sich einfügendes Organon und ist gleichzusetzen: dem Organe der materiellen Gütererzeugung, d. h. dem Gewerbewesen, dem Organe der materiellen Güterbewegung, d. h. dem Geld- und Verkehrswesen, dem Organe des Kollektivwillens d. h. dem Verwaltungsapparate, dem Organe des Schutzes der Persönlichkeit und der Güter d. h.

dem Justizwesen und dem Schutzorgane des Sozialkörpers gegen äufsere Angriffe d. h. dem Heerwesen (S. 483).

Neue Gesichtspunkte werden gewonnen, wenn man auf den Anteil achtet, den die einzelnen Gesellschaftsgruppen und Stände an der Erneuerung des Sozialkörpers haben, je nachdem ihre Berufsart mehr oder weniger ein geregeltes Lernen und Üben erfordert und demgemäfs auch besondere Berufs- und Fachschulen hervorruft — oder auf den Wechsel derjenigen den Erneuerungsprozefs konstituierenden Elemente, die mit dem kürzeren oder längeren Gange durch die Schulzeit und Schulgattungen gegeben sind. Hier hat die Bildungslehre aus der Statistik Gewinn zu ziehen. Zu dem umfassendsten Gesichtspunkt aber erhebt sich die Betrachtung, wenn sie nachzuweisen sucht, wie die richtig organisierte geistige Güterbewegung auf das Gefüge der Gesellschaft berichtigend und selbst aufbauend einwirken kann. Denn so nachdrücklich der Verf. vor einer pädagogischen Verstiegenheit und Weltverbesserei warnt, an deren Klippen manches pädagogische System gescheitert sei, so ist doch die Pflichtaufgabe der Erziehung und Bildung nicht zu unterschätzen, vermöge deren sie haftbar ist für das Gut und Erbe der Vorfahren; und der deutlichen Erscheinung gegenüber, dafs die Gesellschaft sich in einer Dekomposition befindet, genügt nicht das Bestreben des modernen Realismus, nur auf berufliche Tüchtigkeit hinzuarbeiten, sondern es bedarf idealer Gesichtspunkte. „Das Bildungswesen ist im stande, der Dekomposition der Gesellschaft zu wehren und positiv an ihrer Wiederherstellung mitzuarbeiten, wenn es in der Religion gegründet ist, wenn es etwas von der Pietät der religiösen Tradition auf die Überlieferung allen Lehrgutes überträgt, wenn es an überkommenen charaktervollen und darum charakterbildenden, als Gut und Erbe der Nachkommenschaft zu sichernden Lehranstalten seinen Kern hat und erst auf solchen Grundlagen berufliche Tüchtigkeit erzielt“ (S. 488).

Soll indessen die Bildung wirklich und fruchtbar etwas zur Reorganisation des Sozialkörpers beitragen, so mufs sie selbst organisch sein; und es genügt nicht, dafs man von dem Aggregat eines zufällig sich findenden disparaten und unorganisierten Materials, wie es z. B. in England besteht, wo sich der Staat des Einflusses auf das Bildungswesen am längsten enthalten hat, übergeht zu einem äufserlich und formell geordneten System, wie es der Staat etwa bei uns hergestellt hat, sondern dafs man fortschreitet zu einer wirklich organischen Gestaltung. Was im engeren Kreise die Organisation der Bildungsgehalte bezweckte: Erhebung der stillosen Aggregate sogenannter Lehrpläne und Lehrgänge zu wirklich organischen Gebilden (S. oben S. 339), wird nun als Aufgabe dem gesamten Bildungswesen gestellt. Auch hier bedarf es der durchgängigen Beziehung seiner

Glieder auf den obersten Zweck, der Herstellung einer inneren Kontinuität der Bildungsarbeit, der Abstufung ihrer Anstalten, bei welcher die grundlegenden Gestaltungen für die accessorischen die Norm abgeben, und schliefslich der angemessenen und fruchtbaren Verzweigung des Bildungswesens in den Sozialkörper. Aus dem ersten dieser Punkte wird die zentrale Stellung des religiösen und vaterländischen Elementes und zugleich auch die Notwendigkeit eines konfessionellen Charakters der Schule abgeleitet. Der zweite Punkt verlangt eine Wechselbeziehung zwischen den einzelnen Gebieten des Bildungswesens. Diese zu vermitteln, ist der Lehrstand berufen.

„Gegenwärtig giebt es im Grunde keinen Lehrstand, sondern nur Kategorieen von Lehrern, welche sich kastenartig gegeneinander abschliefsen. Die Universitätslehrer wissen sich als Gelehrte und haben keine Beziehung zu den Schulmännern; von diesen wieder fühlen sich die mit dem gelehrten Unterricht beschäftigten hoch über den „Schulmeistern", während diese sich als Vertreter der Lehrtechnik wissen, welche sie den übrigen absprechen. Der Grund dieses Auseinandergehens liegt in der Aufteilung dessen, was überall vereinigt bleiben sollte: Kenntnisse und Lehrtechnik, positives Wissen und methodisches Können. Der Universitätslehrer bedarf neben der Beherrschung seines Faches zugleich einer gewissen Übung im Lehren, widrigenfalls er letztere auf Kosten seiner Zuhörer nachzutragen genötigt ist, anderseits soll auch der Elementarlehrer seinen Stoff mit eindringendem Verständnisse und mit Zurückgehen auf dessen Voraussetzungen bewältigt haben, und bei den Lehrern der mittleren Schule sollte das szientifische und das didaktische Element im Gleichgewichte stehen."

Die Fühlung zwischen den verschiedenen Kategorieen würde zu erreichen sein, wenn die grofse Lücke geschlossen würde, die in unserem Bildungswesen klafft, und für die Vorbildung der Gymnasiallehrer angemessene Veranstaltungen getroffen würden. Die Art, wie W. diese Veranstaltungen denkt, ist bezeichnend für seine ganze organische Auffassung von der Didaktik und ihren Mitteln; er zeichnet ein Zukunftsbild, wie es sich wohl aus der jetzt in Preufsen geplanten Organisation entwickeln könnte und in der That auch unserer Meinung nach die vollendetste Ausgestaltung eines pädagogischen Seminars darstellen würde. Er denkt sich die auf der Universität gewonnene fachwissenschaftliche Vorbildung durch eine theoretisch-didaktische und durch eine technische-praktische ergänzt, das pädagogische Universitäts-Seminar erweitert und mit einem Gymnasium verbunden, dessen Lycealklassen (s. oben S. 352) den Übergang zum wissenschaftlichen Unterrichte bilden, dessen elementare Vorklassen aber in die Volksschule hineinragen. So werde eine Basis gewonnen für die Unterrichtstechnik aller Grade und damit ein Vereinigungspunkt für die Vorbildung der Lehrer aller Stufen. Der künftige Privatdozent könne dort am Lycealunterricht

seine Vorübungen machen; der künftige Gymnasiallehrer lerne Meister der elementaren Technik kennen und dieselbe als Ergänzung seiner Praxis schätzen; die in den Elementarklassen wirkenden Volksschullehrer ständen in einem Schulganzen, an welchem mitzuarbeiten ihnen ebensowohl Quelle eines erhöhten Standesbewufstseins als der Selbstbescheidung werden könne. — Der Verf. rühmt hier mit Recht das Verdienst, das Ziller und seine Schule sowie der „Verein für wissenschaftliche Pädagogik“ um die Lösung der Frage und Herstellung eines organisch gegliederten Lehrstandes sich erworben haben.

Eine organische Gestaltung des Bildungswesens wird aber in das früher (S. 352) mitgeteilte System der Schulen noch einen neuen Gesichtspunkt hineinzutragen haben, welcher den früher aufgezeigten Unterschied von grundlegenden und accessorischen Bildungsinhalten auf die Bildungsanstalten selbst anwendet. Es giebt auch grundlegende Lehranstalten: die Universität und die Volksschule, in welchem die Keime für die organische Gestaltung der geschichtlich nachgewachsenen und in diesem Sinne also accessorischen Anstalten zu suchen sind. Vor diesen hat die Universität, als die eigentlich gelehrte Schule dem Gymnasium, als der gelehrten Vorschule, dem sie die Lehrer giebt und von dem sie die Schüler empfängt, die Richtlinien zu geben. Als Bindeglied zwischen Universität und Gymnasium wünscht er das Lyceum (s. oben). Aber auch zu den höheren technischen Schulen habe die Universität ein inneres Verhältnis zu gewinnen, da ihr als der universitas litterarum eine Mitwirkung auch bei der Anwendung der Wissenschaften zustehe. Anderseits hat die Volksschule bei der Wichtigkeit ihrer Aufgabe, aufklärend und versittlichend auf die Massen zu wirken, Anspruch darauf, einen zweiten Fufspunkt der Organisation zu bilden. Sie wirkt auf alle Anstalten bestimmend, welche das volkstümliche Lehrgut verwalten, von der Kinderbewahranstalt bis herauf zu den sogen. Bürger- und Stadtschulen, sowie zu den Fortbildungsschulen und zum Volksschullehrerseminar. — Endlich hat, wie die Verzweigung der Lehrstoffe in die Gedanken- und Interessenkreise der Schüler zur Organisation der Bildungsinhalte gehörte (s. oben S. 342), auch die Organisation des Bildungswesens dafür zu sorgen, dafs dasselbe als Organ des Sozialkörpers wirke durch ein rechtes Hineinverzweigen in denselben, durch rechten Anschlufs an die besonderen heimatlichen und landschaftlichen Bedürfnisse (Warnung vor Uniformierung), durch Heranziehung der hier gegebenen Kräfte zu einer fruchtbaren Mitwirkung (Warnung vor Monopolisierung des Unterrichts). Dieser individualisierenden Tendenz sei die moderne Unterrichtsorganisation freilich i. a. wenig günstig. Sie baue mit Eifer eine Wasserleitung und verschütte dabei lebendige Quellen. Mache

man mit der Forderung Ernst, die Welt- und Vaterlandskunde an die Heimatskunde, d. h. an die Belehrung über die Umgebung des Schülers anzuknüpfen, so müsse jede Dorfschule etwas Eigenartiges bekommen, weil jedes Dorf eine Heimat für sich sei, die Heimat aber nicht nur den Gesichtskreis, sondern teilweise auch den Interessenkreis, die Sitten, das ganze Leben bestimme. Die Schule eines Gebirgsdorfes werde anders aussehen dürfen, als die eines Dorfes im Flachlande und als die eines Fischerdorfes. Freilich darf bei einer derartigen individualisierenden Gestaltung nichts von den geistigen Gütern verloren gehen, welche das Staatsschulwesen bewahrt. Darin hat die Dezentralisation ihre Grenze.

Nunmehr ist der Boden soweit vorbereitet, dafs in einem kurzen Abschnitt zur Schulkunde die Ergebnisse der Gesamtbetrachtung auf die innere Organisation der Schulgattungen selbst angewendet und diese im einzelnen danach charakterisiert werden können. Das Gymnasium, die Vollschule, weil es durch den Vollbesitz und die volle Entfaltung der Bildungsmittel vor anderen Anstalten ausgezeichnet ist, hat in den alten Sprachen als in dem Handwerkszeug der gelehrten Bildung und dem ABC der Wissenschaft das hervorstechendste Merkmal in der Weise, dafs nach der verschiedenen Bedeutung, welche die Römer und Griechen für uns haben, auch für den Unterricht die Sprache der Römer und die Weisheit der Griechen die vornehmlichen Beziehungspunkte sind. Die Zweiteilung von grundlegenden und accessorischen Stoffen wird auch auf die Autoren übertragen, innerhalb der ersteren aber wiederum eine innerste Gruppe von einer anderen vorbereitender Art unterschieden, im übrigen die oben S. 342 bezeichnete Folge festgehalten.

I. Innerste Gruppe: Vergil, Horaz, Livius, Cicero; — Homer, Herodot, Sophocles, Plato.

II. Vorbereitende Gruppe: Ovid, Caesar; — Xenoph. Anabasis, Cebetis Tabula. (?)

III. Accessorische Stoffe: Die griechisch lehrhaften und lyr. Dichter und die Redner, sowie die reflektierten Historiker beider Sprachen.

Die Begründung dieser Gruppen ist, wie alle Ausführungen Ws. geistvoll und in die Tiefe gehend; aber man vermifst von den Römern den Tacitus, von den Griechen den Demosthenes. Von dem ersteren dürfte die Germania doch unter keinen Umständen fehlen, weil hier das antike und nationale Bildungselement in engster Wechselbeziehung stehen; sodann kann nicht Cicero, sondern allein Demosthenes (I und III Phil. Rede) das Wesen der höchsten Beredsamkeit, die auf den Willen wirkt, erschliefsen. Auch andere Gesichtspunkte noch als die von W. in diesem Abschnitt

geltend gemachten werden die Auswahl der Autoren bestimmen müssen: die Einführung in die grofsen Phasen des Aufgangs, der Höhe und des Niederganges eines grofsen Kulturvolkes (an typischen Bildern); die Vorführung grofser sittlicher Kardinalbegriffe von grundlegender Bedeutung (vergl. meine Abhandlung „Aphorismen zur Theorie eines Lehrplans betreffend die Klassen-Lektüre der Gymnasial-Prima“ und H. Schillers schon mehrfach zitierten Lehrplan in der Pädag. Abhandl. Nr. 5.). Des Cebes tabula als eine frostige Allegorie würden wir höchstens in die Gruppe accessorischer Stoffe verweisen und auch dort an vieles andere eher denken, als an dieses nachklassische Machwerk. Die Art, in welcher sich nach W. die übrigen Stoffe an die alten Sprachen anschliefsen oder um sie herumlegen sollen, wird aus dem organischen Aufbau deutlich, welchen er dem Gymnasium giebt, die folgende Zusammenstellung mag sie veranschaulichen (vergl. damit das System oben S. 352).

I. Niedere Lat. Schule: (3 Jahrgänge)	Religionslehre, Welt- und Heimatskunde, Muttersprache, Elemente des Latein, erste Elemente des griechischen und mathematischen Formenunterrichts nebst Rechnen.
II. Die höhere Lateinschule: (3 oder 4 Jahrgänge)	Geschichtliche Religionslehre, Weltgeschichte, Muttersprache, Anfänge der klassischen Autoren-Lektüre, die ersteren Kurse der Mathematik.
III. Das Lyceum: (3 Jahrgänge)	Schulmäfsige Studien an theologischen und philosophischen Bildungsstoffen, an der Lektüre der alten und der heimischen Autoren, den Elementen der modernen Fremdsprachen, an der Mathematik und Physik.

Die Begründung enthält wiederum eine Fülle der feinsinnigsten Bemerkungen, die wir der Beachtung nachdrücklich empfehlen, nur dafs ihre rechte Würdigung auch eine Durcharbeitung der ganzen voraufgegangenen Grundlegung voraussetzt. Eine Theorie des Lehrplans, deren Grundlagen in den früheren Abschnitten zu suchen sind, ist freilich auch hier noch nicht gegeben, sondern nur Winke zu ihrem organischen Aufbau. Auf Einzelnes sei noch besonders aufmerksam gemacht. Der lat. Aufsatz ist für W. der verständliche Zielpunkt der Stilübungen, soll aber den erzählenden Stil bevorzugen und sich an einen den Schülern bekannten Text anlehnen. Das Lesen mittelhochdeutscher Werke wird in den oberen Klassen verlangt, soll aber die richtige Mitte halten zwischen exakt sprachgeschichtlicher Behandlung und flüchtigem unwissenschaftlichen Tasten und Raten (eine freilich sehr schwere Aufgabe!). Von dem Prinzip, das Nebeneinander

in ein Nacheinander zu verwandeln, wird in der Anordnung der Lehrgegenstände reichlich Gebrauch gemacht: bei den modernen Sprachen, die erst in den oberen Klassen erscheinen, weil es bei ihrem Betrieb auf dem Gymnasium genügt, gewisse elementare Schwierigkeiten zu überwinden und damit dem Selbst- oder Privatunterricht den Boden zu ebnen; bei der Welt- und Heimatkunde, die zunächst den unteren Klassen zufällt und dann von der auf geographischem Grunde ruhenden Geschichte abgelöst wird; bei der Naturlehre, die ihre Stelle in den oberen Klassen erhält, wobei vorausgesetzt werden darf, dafs Welt- und Heimatkunde auch in die naturkundlichen Lebensgemeinschaften eingeführt haben (s. oben S. 335). Es würde eine besondere in die Theorie des Lehrplans übergreifende Aufgabe sein, sich mit diesem Organon auseinanderzusetzen, das in vieler Beziehung sehr anmutet und eine Reihe wichtiger Reformfragen auf einfache Weise zu beantworten scheint, aber im Einzelnen auch allerlei Bedenken wachruft. Auch auf Sichtung der Lektüre und auf organische Fügung der aus dieser ausgewählten Teile zu einem geschlossenen und gehaltvollen Gedankenkreise wird es ankommen. Denn die von dem Verfasser gegebenen Charakteristiken treffen doch nicht auf die ganze Aeneïs Virgils zu, dafs „sie ein Reflex der gesamten Gröfse Roms, ein Nachhall seiner ganzen Geschichte sei“ (Nägelsbach), noch auf den ganzen Horaz, „den Sänger des sühnenden Friedensfürsten“ u. s. w.

Minder eingehend sind die Bemerkungen über die Realschule und die höhere Mädchenschule. Beiden wird ein moderner Humanitätsunterricht zugewiesen in dem Sinne, einerseits dafs sie ihre Bildungsmittel vorzugsweise aus der Gegenwart entlehnen und dieser die Zöglinge unmittelbarer entgegenführen (modern), anderseits dafs sie ihren Schwerpunkt in denjenigen Lehrfächern suchen, welche den Menschen und die menschheitlichen Güter zum Inhalt haben, nicht aber in jenen, die dem dinglichen Sein zugekehrt sind, endlich dafs auch sie das formale Element und zwar wie es vorzugsweise im Sprachunterricht und im mathematischen vertreten ist, pflegen (Humanitätsunterricht). Wohl aber ist in diesen Schulen das humanistische und formale Element mit dem beruflichen und materialen zu verbinden. Daraus ergiebt sich eine zweifache Abstufung (vergl. oben das System S. 352).

Unterstufe der Realschule. Moderne Sprachenschule (gegenüber der Lateinschule). Schulung des Geistes an Materien allgemeiner Natur. Verbindung des humanistischen und formalen Elementes.

Oberstufe. Realkurse (gegenüber den Lycealklassen des Gymnasiums). Fortführung des humanistischen Elementes und Pflege des materialen als Vorbereitung auf das berufliche.

In der Volksschule ist das religiöse Element das Zentrum und danach, worauf schon der Name Volksschule hinweist, das heimatlich-vaterländisch-nationale das beherrschende im Geschichtsunterricht, in der vaterländischen Welt- und Heimatskunde. Der formalen Bildung dienen hier die Sprachlehre, das Rechnen, der Formenunterricht, welcher hier mit nützlicher Fertigkeit verbunden werden kann, um Augenmaſs, Handgeschick, Kombination und Geschmack zu bilden; endlich auch der Schreibunterricht.

Sehr wertvolle Bemerkungen über die Lehrerbildungsanstalten, die W. alle unter einen einheitlichen Gesichtspunkt gerückt wissen will, wie es die Forderung der Einheit des Lehrstandes verlangt, bilden den Schluſs dieses Abschnittes. Was bei der individuellen Bildungsarbeit vorausgesetzt wurde: Naturanlage, Gewöhnung (Übung), Einsicht (s. oben S. 347) wird zu einer gebieterischen Forderung für denjenigen, der den Beruf erwählt hat, zielbewuſst die Bildungsarbeit zu vermitteln. Seine natürliche Ausstattung ist die Lehrgabe; durch Übung ist er zum Können, zur Fertigkeit hinzuführen, das Verständnis hat er durch Studium, Wissen, Kenntnisse zu erwerben. Übung und Einsicht aber haben sich auf ein Doppeltes zu richten: auf die Sache, den Stoff, mit welchem er zu arbeiten hat, und auf die didaktische Arbeit selbst. So entsteht folgende Reihe von Forderungen: sachliches Können, d. h. die Beherrschung der Fertigkeiten, welche Gegenstand des Unterrichts sind, z. B. Lateinschreiben; sachliches Wissen, d. h. geistige Durchdringung des theoretischen Unterrichtsstoffes (fachwissenschaftliche Durchbildung); didaktisches Können, d. h. Vertrautheit mit der Technik des Unterrichts und didaktisches Wissen, d. h. Verständnis für das Lehrgeschäft. — Von diesen Punkten ist bis jetzt der zweite, das sachliche Wissen, allzu einseitig gepflegt worden sowohl im Verhältnis zu den übrigen Forderungen als auch im Verhältnis zu der allgemeinen Bildung. Die fachwissenschaftliche Vorbildung sollte ohne weiteres, meinte man, auch für den Lehrbetrieb genügen. Und doch bedarf diese durchaus der Ergänzung durch Bildungsstudien allgemeiner Art. Jeder Gymnasiallehrer bedarf einer gewissen Fühlung mit den fundamentalen Disziplinen, im besonderen mit der Philologie, Philosophie und Geschichte, vor allem doch wohl auch, was der Verf. an dieser Stelle S. 529 hervorzuheben vergiſst, obwohl es ganz in seiner Überzeugung liegen wird, mit der Theologie.[1] Wir sind nicht soweit wie in England, wo „es sich ganz von selbst versteht, daſs ein Erzieher in erster Linie ein Christ

1) Vergl. Lattmann, Konzentration S. 167: „Ich glaube, daſs es von sehr intensiver Wirkung auf die Schüler sein muſs, wenn sie von ihrem Lehrer der Mathe-

sein mufs und wo sich das auch ganz von selbst macht, ohne dafs etwa spezielle Glaubensprüfungen oder Ähnliches dazu erforderlich wäre"[1] — aber die Forderung: in einem rechten Schulmeister mufs auch etwas von einem rechten Theologen stecken, erheben auch wir, ohne dafs man dabei an grofse theologische Gelehrsamkeit zu denken braucht. Das didaktische Wissen mufs zum didaktischen Bewufstsein werden; dafs es unserem höheren Lehrstande an diesem noch sehr mangelt, halten wir für einen Hauptgrund vieler Übelstände in unserem höheren Schulwesen; aber ich wüfste kein Werk, durch welches jenes didaktische Bewufstsein lebendiger geweckt und tiefer gelegt werden könnte, als gerade durch diese Didaktik Ws. Der Mangel an rechtem didaktischen Bewufstsein ist weiter auch ein Grund, dafs die Frage, ob und wie das didaktische Können Gegenstand einer Unterweisung sein soll, eine streitige ist. W. spricht sich über diese gerade jetzt so brennende Frage folgendermafsen aus:

„Dafs diese Frage überhaupt aufgeworfen werden konnte, hängt mit dem Überwiegen des theoretischen Momentes über das praktische zusammen, welche die neuere Zeit charakterisiert. So gewifs im Unterrichte etwas ist von Fertigkeit, Technik, Meisterschaft, Kunst, so gewifs bedarf es einer Anleitung zum Unterrichten. Nur eine solche bildet das Mittelglied zwischen der Theorie und der Praxis auf dem Boden der Ausübung selbst; ohne ein solches entbehrt jene der Anwendung, diese der Leitlinien, und Angelerntes und selbsterworbene Routine stehen unvermittelt nebeneinander. Vielmehr hat eine richtige Unterweisung die Verknüpfung von Wissen und Anwenden einzuleiten. Zu ihr gehören das methodische Durcharbeiten gewisser Partieen des Unterrichtes, Entwürfe von Lehrstunden, Lehrversuchen vor Schülern (Lehrauftritte oder Praktika), welche zum Gegenstande gemeinsamer Kritik zu machen sind, und Vorführungen von Lektionen durch perfekte Lehrer. Dazu ist eine gewisse Verbindung des akademisch-pädagogischen Seminars mit einer Schule erforderlich; je fester diese Verbindung ist, um so besser, je mehr solche Lektionen aus einem Unterrichtsganzen hervorwachsen, um so bildender sind sie, je weiter das Nachwirken ihres Gelingens oder Mifslingens verfolgt werden kann, um so mehr Übung gewähren sie. Am besten ist es, wenn Volksschulklassen und Gymnasialklassen zugleich als Übungsschule zur Verfügung stehen, wodurch, wie früher erwähnt wurde, zugleich ein Einigungspunkt für die höhere und elementare Lehrerbildung hergestellt wird."

Den Abschlufs macht nach der oben S. 317 mitgeteilten Disposition ein Blick auf die Stellung der Bildungsarbeit im Ganzen der menschlichen Lebensaufgaben. Dies Verhältnis wird wesentlich bedingt durch die Stellung der Didaktik zur Ethik als einer Lehre von den Lebensaufgaben, durch die Bezogenheit beider auf das Übersinnlich-selbstlose im

matik und Naturwissenschaften die religiösen, klassischen, historischen, künstlerischen, überhaupt die ethischen Elemente der Bildung geachtet und mit Ernst gepflegt und gefördert sehen."

1) H. Raydt, ein gesunder Geist in einem gesunden Körper. Englische Schulbilder in deutschem Rahmen. S. 35.

Gegensatz zu den sonst das Leben vielfach bestimmenden sinnlich-selbstischen Elementen, endlich durch die Stellung der Bildungsarbeit zur Kultur und Gesittung und vor allem auch zum religiösen Leben, von dem allein die höchste Lebenserhöhung und Lebensweihe ausgeht. Wie der Verf. dies Verhältnis auffaſst, haben wir vorwegnehmend schon im Anfang dieser Mitteilungen nachgewiesen (s. oben S. 304, 308). Hier hätte, wo der Verf. eingehend von der Macht der Gesittung und Sittlichkeit spricht, auch die Sitte selbst als eine didaktische und volkspädagogische Macht im besonderen gewürdigt werden können (vergl. L. v. Stein das Bildungswesen I. S. 16 ff. und meinen Vortrag: Über das Wesen der Sitte, Heilbronn 1884.). Endlich würden wir, sei es an dieser Stelle zum Abschluſs, sei es in den früheren einleitenden Betrachtungen zur Vervollständigung des groſsen Organismus, den das Werk Ws. vor uns anfbaut, eine Nachweisung der eigentümlichen und bedeutsamen Stelle gewünscht haben, welche die Pädagogik und Didaktik im Organon der Wissenschaften einnehmen. Daſs dieselben wissenschaftliche Disziplinen sind, lehrt W.'s Didaktik auf jeder Seite; aber bei dem einseitig fachwissenschaftlichen Bewuſstsein der Lehrer an unseren höheren Schulen ist auch das ein Hemmnis in der Entwicklung eines rechten didaktischen Bewuſstseins, daſs, wie vielfach in den akademischen Kreisen, so auch in Lehrerkreisen die Meinung besteht, Pädagogik und Didaktik seien als solche keine Wissenschaft.[1] Möchte sich W. bewogen finden, gleichsam nachtragsweise an irgend einer Stelle, vielleicht hier in den Lehrproben, diesen Punkt noch eingehend zu erörtern.

Diese Mitteilungen sind auſsergewöhnlich lang und ausführlich geworden. Das bedarf noch einer kleinen Begründung. Die Gründe sind zunächst persönlicher Art. Ich habe mich nötigen wollen, das Werk, wo es nunmehr als ein Ganzes vor uns liegt, im Zusammenhang als ein Ganzes gründlich durchzuarbeiten in dem Gefühl, das immer mehr zur Gewissheit wurde, dass jeder, der mit den Aufgaben der Lehrerbildung betraut ist, aber auch jeder Direktor, der die schöpferische Aufgabe einer organischen Lehrplangestaltung (s. oben S. 339) in seinem didaktischen Beruf verfolgt, und jeder Lehrer, der seine Arbeit als eine schöpferische ansehen und treiben möchte, aus diesem Werke die vielseitigste und tiefgehendste An-

1) Noch W. Wundt in seinem neuesten Werke „dem System der Philosophie“ Leipzig 1889 behauptet, S. 23, die Pädagogik sei nur Lehrdisziplin, keine selbständige Wissenschaft. Was in ihr Wissenschaft sei, gehöre der Psychologie an.“ Nur dieser?

regung mit hinwegnehmen wird. Meine Aufzeichnungen sollten sodann den Mitgliedern des Seminarium Präceptorum als Wegweiser durch das Werk dienen. Sie sind zu solchem Dienst vielleicht auch manchem anderen willkommen; denn bei der Geschlossenheit des ganzen Gedankenbaus im Grofsen wie im Einzelsten, und da der Verf. nur sehr sparsam das graphische Mittel des gesperrten Druckes verwendet, um die Einzelgliederung herauszuheben und behältlicher zu machen, sind die Früchte der Lektüre, einen so hohen geistigen Genufs diese auch gewährt, nicht gerade bequem zu pflücken. Es bedarf einer wiederholten und eingehenden Lesung des Ganzen, und wer nur nachschlagen wollte, um sich über einzelne Punkte belehren zu lassen, würde sich um den besten Teil des Verständnisses betrügen (vergl. die Bem. oben S. 307).

Sodann ist W.'s Didaktik nach unserer Überzeugung wie kein anderes Werk geeignet, abgesehen von den oben im Eingang S. 298 ff. berührten Vorzügen, mit der Weckung und Stärkung eines didaktischen Allgemeinbewufstseins auch gewissen besonderen Gefahren zu begegnen, die jetzt in unserem höheren Schulwesen sich zeigen. Das Reformgeschrei der exoterischen Kreise ist grofs, und man ist gewifs berechtigt, die Stimmen Nicht-Sachverständiger in die Schranken zu weisen. Aber es möge auch der esoterische Kreis der Schulmänner sich sagen, dafs dieses Recht ein sehr zweifelhaftes ist, solange man es ausübt, ohne sich zugleich mit den Aufgaben einer wissenschaftlichen Didaktik zu befassen. Auf dem Boden der vielgeschmähten wissenschaftlichen Didaktik und der sogenannten Herbartschen Schule ist diese Leistung W.'s erwachsen und nur auf diesem hat sie erwachsen können. Die Forderung, die einst L. v. Stein in dem Mahnruf „An den Lehrberuf im deutschen Volke" richtete[1] — wie viele in der Lehrerwelt haben ihn wohl vernommen? — „das Bildungswesen zugleich vom psychologisch-begrifflichen Standpunkt, von dem organischen der Staatswissenschaft in Verfassung und Verwaltung und endlich vom historischen darzulegen", ist hier in genialster Weise erfüllt. Denn wenn L. v. Stein ebendaselbst sagt: „Dies Jahrhundert habe sich den Organismus und die Aufgabe des Bildungswesens zum Bewufstsein gebracht," so war das damals noch etwas kühn behauptet; und so fruchtbare Gedanken er auch selbst hinzugetragen hat, jenen Organismus aufzuzeigen — der Organismus, wie er von Willmann verstanden und nun in klassischer Weise zur Anschauung gebracht wird, ist ungleich grofsartiger, allseitiger und tiefer gefafst. Von solchen Aufgaben nun und den

1) In der Vorrede zum ersten Teil seines „Bildungswesens". 2. Aufl. Stuttgart 1883. S. XI.

wissenschaftlichen Versuchen sie zu lösen, selbst keine Kenntnis nehmen, vielleicht gar mit Spott und Hohn die ihnen verwandten Bestrebungen behandeln, — das heifst mit hölzernen Waffen streiten, so sehr man damit auch klappern mag. Wer solchen Kampf dennoch meint erfolgreich führen zu können, darf sich nicht wundern, wenn er kurz über lang selbst zu den Inkompetenten gezählt wird, die er jetzt so energisch verfolgt.

Sodann: durch W.'s Didaktik geht durchweg ein streng konservativer Zug, den mancher vielleicht reaktionär finden wird, wenn er z. B. die Schlufsworte des ganzen Werkes liest; jedenfalls hat der Verf. ein volles Verständnis für das Recht und den Wert des historisch Gewordenen, der Tradition und der auch im gegenwärtigen Schulwesen bestehenden Zustände; und doch wird eine Vertiefung in die hier aufgedeckte organische Gedankenwelt fort und fort das Gefühl erzeugen, dafs gleichwohl in unserem Schulwesen im grofsen und im einzelnen vieles mangelhaft und unorganisch, mehr durch dunkles Gefühl als von klarer Erkenntnis gestaltet ist, wieviel hier geschehen mufs und auch innerhalb des Rahmens der vorhandenen Institute und Normen geschehen kann, um es organischer zu gestalten; man denke nur an den Ausbau der Lehrgänge und Lehrpläne, vergl. oben S. 339. Was lernt man daraus? dafs das Rechte in der Mitte liegt zwischen der pessimistischen Anschauung, die in unserem Schulwesen alles von Grund aus faul findet, und der optimistischen, welche meint, mit den Zweifeln an der Vortrefflichkeit dieser Zustände „habe man der Nation einen ungeheuren Bären aufgebunden.“

Weiter: mancherlei Anzeichen deuten darauf hin, dafs das Interesse an didaktischen Dingen in der Lehrerwelt der höheren Schulen zunimmt. Ein Beweis ist die Erscheinung, dafs jetzt kaum ein Unterrichtsgegenstand besteht, dessen Interessen nicht durch eine besondere Schul-Fachzeitschrift vertreten sind. Diese Erscheinung bleibt erfreulich nur dann, wenn nicht das fachwissenschaftliche Spezialistentum dadurch neue Nahrung erhält, sich um so breiter und sicherer in den Schulen festzusetzen, d. h. wenn über den einzelnen Schulwissenschaften gemeinsame höhere Grundanschauungen, Prinzipien und aus diesen abgeleitete Normen stehen, welche in die Vielheit und Mannigfaltigkeit der Stoffe die unerläfsliche Einheitlichkeit ihrer didaktischen Behandlung tragen und die Aggregate der Einzeldisziplinen und Einzeloperationen organisch zusammenfassen und verbinden. Mehr als je bedarf es dazu solcher Arbeiten, welche über die Einzelbetrachtung sich erhebend sich zur Aufgabe setzen, allgemeine und gemeinsame Beziehungspunkte aufzusuchen und herauszustellen. Die umfassendste, universellste und zugleich tiefgreifendste derartige Leistung ist aber jetzt W.'s Didaktik.

Schließlich: auch die **Staatsbehörden** werden aus dem Werke ersehen, wie gesichert zwar im allgemeinen die großen Grundlagen unseres Bildungswesens sind, aber doch auch wie reformbedürftig im einzelnen viele der vorhandenen Zustände, wie ferner alle Reformen, sollen sie **organischer** und wirklich heilsamer, dauernder Art sein, eine **wissenschaftliche und organische Betrachtungsweise der Didaktik und aller mit ihr zusammenhängender Fragen zur Voraussetzung haben**, wie endlich vor allem zwei Dinge uns gegenwärtig not thun: eine **genügende theoretisch-praktische Vorbildung der Lehrer an den höheren Schulen** für ihren Beruf, um durch dieses Mittel ein lebendigeres didaktisches Bewußtsein in alle Kreise des höheren Lehrstandes hineinzutragen und **etwas freiere Bewegung für jede berechtigte Art individualisierender Thätigkeit** auch auf dem Gebiete des Schulwesens.

„In dem Bewußtsein von dem **Organismus** und der **Aufgabe des Bildungswesens**“, sagt L. v. **Stein** a. a. O. S. X, „wird nicht bloß jeder von uns seine Stelle finden und die innere Befriedigung suchen, einer unermeßlichen Arbeit des Geistes je für seinen Teil anzugehören und dem Höchsten zu dienen, was wir in uns tragen, sondern wir werden von ihm aus uns alle als Genossen **eines** großen Gedankens, **eines** großen Zieles wissen und empfinden lernen; die Schranken, welche zwischen den Zweigen des großen Stammes durch die Geschichte der Vergangenheit errichtet und durch die Eigenart der Aufgaben sich immer aufs neue erzeugen, werden vor der Anschauung des großen Ganzen verschwinden, und wo bisher die Naturgesetze des geistigen Lebens fast allein gewirkt, da werden die Menschen selber zur wirkenden Kraft, wie sie es vermögen, die Einheit ihrer Arbeit zugleich zu wissen und zu fühlen.“

4. Die praktische Bedeutung des Apperzeptionsbegriffes für den Unterricht.[1]

Der anonyme Verfasser eines Aufsatzes in Kolbes Evangel. Monatsblatt für die deutsche Schule 1885, Nr. 11, S. 321 ff. „Die Lehre von der Apperzeption als Erkenntnislehre“ bezeichnet die Lehre von der Apperzeption als einen „Philosophenmantel“, welcher der unvergänglichen goldenen, fast selbstverständlichen Wahrheit, dafs der Unterricht an das dem Lernenden bereits Bekannte anknüpfen müsse, nur angelegt werde, um dieser Wahrheit ein etwas philosophisches Aussehen zu geben. Und wenn die Apperzeption im Grunde „weiter nichts“ sei, als „Aneignung der jüngeren Vorstellungen durch die älteren“, so könne praktisch dabei auch „weiter nichts“ herauskommen, als eine praktische Anleitung für den praktischen Schulmann, wie er auf die Aneignung der jüngeren Vorstellungen durch die älteren hinzuarbeiten habe. Abstrakte Gesetze über den Verlauf der Apperzeption könnten einem praktischen Schulmann wenig helfen, hier entstehe die Frage: „welchen konkreten Seeleninhalt, d. h. welche Kenntnisse oder auch innere Erlebnisse bringen die Schüler mit, welchen konkreten Lehrstoff gilt es ihnen beizubringen, und wie ist eins mit dem andern zu vermitteln.“ Das seien höchst konkrete Fragen, die durch abstrakte Regeln von der Apperzeption nicht zu erledigen wären. Dazu komme die Thatsache, dafs auf den verschiedenen Entwicklungsstufen der Seeleninhalt ein grundverschiedener sei, und daher auf ihnen auch die Gesetze (soll wohl heifsen: die Art) der Apperzeption verschieden sein müfsten?“

Wir unterschreiben die letzten Sätze mit dem angedeuteten Vorbehalt, begreifen auch eine gewisse Mifsstimmung gegen die Neigung mancher Pädagogen, sich auf bestimmt formulierte Gesetze einer Wissenschaft zu berufen, deren Arbeit gerade in der Gegenwart so im Flufs begriffen ist, wie diejenige der Psychologie. Und wie auch der Begriff der Apperzeption eine längere Entwicklung durchgemacht hat, wie innerhalb derselben zwei Hauptrichtungen zu unterscheiden sind, je nachdem „die Spontaneität“ der Apperzeption mehr oder weniger entschieden betont wird, — darauf haben wir selbst unter Verweisung auf die eingehende und lehrreiche Arbeit von O. Staude (in den Philosophischen Studien von Wundt Bd. I S. 149 ff.)

1) Lehrproben Heft 8 S. 1 ff.

von vornherein aufmerksam gemacht.[1] Aber es heifst, das Kind mit dem Bade ausschütten, wenn man die praktische Fruchtbarkeit des Apperzeptionsbegriffes selbst leugnen wollte. Auch ist der hier und da vielleicht etwas anspruchsvoll auftretende Versuch, den Reichtum geistiger Arbeit, welchen jeder unterrichtliche Schritt mit sich führen sollte, auf bestimmte, immer doch sehr dürftige Formeln psychologischer Gesetze zu bringen, nur die Kehrseite und begreifliche Reaktion zu derjenigen Empirie, die allzu ausschliefslich an den zu überliefernden Stoff des Unterrichts denkt, zu wenig aber an das Subjekt, die zu bildende Seele des Schülers. Das Richtige liegt auch hier in der Mitte. Wir wünschen im folgenden darzuthun — gewifs sehr unphilosophisch und unsystematisch — nur auf dem Boden allgemeiner empirischer Selbstbeobachtung und Selbstbesinnung, wie aufserordentlich bedeutsam und fruchtbar der Apperzeptionsbegriff an sich, wie grundlegend und elementar einerseits, wie weitgreifend und umfassend anderseits er gerade auch für die Praxis des Unterrichts ist.

„Apperzeption ist Aneignung der jüngeren Vorstellungen durch die älteren.“ Diese oben angegebene Erklärung ist zunächst in Beziehung auf das Objekt zu erweitern. Lazarus[2] definierte: „Unter Apperzeption hat man zu verstehen die Aufnahme einer von aufsen gegebenen Anschauung in die Reihe der bereits vorhandenen und in der Seele befindlichen ähnlichen Vorstellungen.“ Lotze[3] sagt: „Die Sprache unterscheidet mit Recht von der einfachen Perzeption jene Apperzeption, durch welche wir gewisse Eindrücke in den verständlichen Zusammenhang unseres empirischen Ich aufnehmen und ihre Verwandtschaft zu früheren Erlebnissen und ihren Wert für die Weiterentwicklung unserer Persönlichkeit fühlen und für spätere Erinnerung aufbewahren.“ — Hier werden also allgemeiner nicht allein Vorstellungen, sondern auch Anschauungen und Eindrücke, als Gegenstand der Apperzeption genannt; damit wird die Einseitigkeit in der Auffassung Herbarts abgewehrt, als sei alles geistige Leben — schliefslich etwa auch der Wille, der Charakter, das Gewissen — ein Erzeugnis nur der Vorstellungswelt. Unsere Erfahrung lehrt uns in jedem Augenblick, dafs eine unendliche Fülle geheimnisvoller gei-

1) Inwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten? S. oben S. 252.

2) Leben der Seele (I. Ausg.), II. S. 29. — Damit ist zu vergl. ebendas. II. Aufl. S. 42. „In der wirklichen Welt der psychischen Erscheinungen ist jede Perzeption — und noch vielmehr jede andere psychische Thätigkeit — zugleich eine Apperzeption. Die Seele als empfindendes Wesen perzipiert gemäfs ihrer ursprünglichen Natur, indem sie zugleich apperzipiert gemäfs den in früherer Thätigkeit erworbenen Elementen.“

3) Mediz. Psychologie S. 504.

stiger Kräfte in unserm Innern sich regt und webt, dafs man in dieser, zwar nicht als getrennte Seelenvermögen, wohl aber als besondere Richtungen, Lebensäufserungen und Thätigkeiten der Seele, das Empfinden und Fühlen, Anschauen und Beobachten, Erkennen und Denken, Begehren und Wollen unterscheiden kann, dafs diese selbst in immanenter, steter Wechselwirkung stehen, in welcher unsere Selbstbesinnung auf die Art der Aneignung von Empfindungen, Eindrücken, Anschauungen, Vorstellungen, Wollungen, Erlebnissen u. s. w. zugleich eine Fülle von geheimnisvoll mitwirkenden, unmefsbaren Kräften aufdeckt, deren Wesen und Umfang mit jenen Namen uns nicht erschöpft zu sein scheint. Man kann auch in dunkler Ahnung oder durch eine blitzschnelle, unmittelbare innere Erfahrung, durch ein plötzliches Gewifswerden und Erleben sich etwas aneignen. Und wenn solche Thätigkeiten der Seele wohl auch auf eine oder die andere jener grofsen Grundrichtungen zurückbezogen werden können, so haben wir doch das sichere Gefühl, dafs sie noch etwas mehr und etwas Umfassenderes sind, deren Wesen durch den Namen einer einzelnen Grundthätigkeit ebensowenig erschöpft wird, wie das Wort Vernunft die Gesamtheit des Vernehmens mit allen Organen der Seele nicht genügend bezeichnet. Vor allem geschieht die Aufnahme der Thatsachen der religiösen Welt und der Wahrheiten des religiösen Lebens nicht allein durch Gefühl, Anschauung, Vorstellung, Erkenntnis u. s. w., sondern durch ein geheimnisvolles Vernehmen seitens des ganzen innern Menschen und durch ein Zusammenwirken der gesamten Organe der Seele.

Apperzeption ist demnach nicht nur Aneignung der jüngeren Vorstellungen durch die älteren, sondern Aneignung geistigen Inhalts jeder Art durch die bereits vorhandenen Bestände desselben; sie ist der Vorgang des Wachstums der Seele unter dem Gesichtspunkt betrachtet, dafs man die dem Zuwachs entgegenkommenden Organe und ihr Verhalten dabei vorzugsweise ins Auge fafst.

Sieht man nun auf die Art dieses Vorganges, so zeigt wiederum die Selbstbeobachtung der eignen Erfahrung, dafs der Vorgang dieser Aneignung nicht etwa ist nur ein Hineinfallen von Vorstellungen in die nur aufnehmend sich verhaltende Seele, nicht etwa nur eine Wechselwirkung von Vorstellungen,[1] ein psychischer Mechanismus,[2] sondern ebensosehr

1) Man müfste denn das Wort „Vorstellung" in einem weiteren Sinne, wie gewöhnlich nehmen, als selbstthätige, verarbeitende Vor-stellung alles innerlich Erlebten.

2) Herbart fand bei seinem Versuch, alle seelischen Vorgänge aus der blofsen Wechselwirkung der Vorstellungen zu erklären, für die Spontaneität der Apperzeption keine rechte Stelle (O. Staude a. a. O. S. 154).

ein selbstthätiges Mitwirken aller geistigen Organe und Kräfte in ihrer ganzen geheimnisvollen Tiefe, Mannigfaltigkeit und Fruchtbarkeit, welche sich gleichsam mit unzähligen Saugwurzeln und Armen den neu sich darbietenden Stoffen aus der Sinnen- und Geisteswelt entgegen recken und strecken und danach trachten, es an sich zu ziehen, zu erfassen, zu assimilieren, schliefslich anzueignen d. h. zu apperzipieren. Aus beiden genannten Vorgängen: 1. der empfangenden Aufnahme und 2. der selbstthätigen Erfassung (Verarbeitung) setzt sich der Vorgang der Apperzeption zusammen; er ist eine fruchtbare Berührung zwischen Welt und Ich, ein stetes Zusammenwirken von Aufnahme und Verarbeitung, ist Entwicklung.[1]

In dem Gange derselben sind nun entsprechend den Teilen, welche jede Handlung nach Aristoteles Poetik c. 7 enthält, von Anfang, Mitte und Ende, leicht drei Stufen zu unterscheiden:

1. die Erwartung, das Entgegenrecken der apperzipierenden Organe und Kräfte (Anfang);
2. die eigentliche Aneignung des Neuen; sie ist Äufserung des Zusammenwirkens jener beiden oben genannten Vorgänge und wird zur innern Erfahrung (Mitte);
3. der dadurch gewonnene geistige Zustand des Wohlgefühls über den gewonnenen Zuwachs und neuen Besitz, die Freude an demselben, das neu gewonnene Kraftgefühl, die Erhöhung des Lebensgefühls, das Interesse im Herbartschen Sinne, als ein inter-esse, d. h. als ein „Heimisch sein in dem Gegenstande.“ (Ende).

Schon hieraus ergiebt sich unmittelbar eine Reihe praktischer Forderungen für die Unterrichtsarbeit.

Zunächst die Grundforderung und Vorbedingung, man mache stets im ganzen und im einzelnen das Subjekt des Schülers, die Schülerseele,

1) Vgl. H. Siebeck, Das Seelische und das Geistige (Jahrb. des Vereins f. wissensch. Pädag. VI. 1874) S. 91: „In der Apperzeption und der damit gegebenen Vergleichung sowohl des Neuen mit dem Neuen als des Alten mit dem Neuen sowie auch (durch Wiedervorstellen) des Alten mit dem Alten und den daraus wieder neu entspringenden Vorstellungen, Gefühlen, Willensakten, Urteilen u. s. w. liegt nun das Vehikel einer bei normalem seelischen Zustande immer höher ansteigenden Entwicklung und tiefer sich gestaltenden Ausbildung des inneren Lebens (die freilich gemäfs den Grenzen, die allem Menschlichen als solchem gesteckt sind, nicht ins Unbegrenzte fortgeht). Der psychologische Mechanismus wird Entwicklung; sein Resultat und Endziel ist die Ausbildung des Charakters in der Richtung auf Gewinnung der geistigen Freiheit.“

seine Persönlichkeit je nach ihrer Bildungsstufe, die Rücksicht auf diese und die in ihr auszugestaltende, besondere Bildung zum Ausgangspunkt und Mafsstab für die Wahl der Unterrichtsstoffe, wie für ihre Behandlung; d. h. man kehre das bisherige Verhältnis um, nach welchem — besonders auf den höheren Schulen und zu ihrem grofsen Schaden — die Unterrichtsstoffe, die Lehrobjekte und eine nur darbietende, möglicht fachwissenschaftliche und vollständige Überlieferung derselben zur Hauptsache gemacht wurde.[1]

Sodann für den Gang der Unterrichtsarbeit im einzelnen:

1. man befördere jedesmal im Anfang zielbewufst und planmäfsig auf alle Weise das Entgegenrecken der zur Aufnahme empfänglichen Organe, d. h. die Erwartung durch Wegräumen von Hemmnissen, Klarmachen des Weges, Anknüpfung an das Vorhandene, Bekannte, Vertraute, durch vorläufige Orientierung über das neu Darzubietende. (Innerer Grund für die *Zielangabe, orientierende Vorbesprechung* und die Vermittlung einer *ersten rohen Totalauffassung* im *Vorblick.*)

2. man fördere sodann in der Mitte der unterrichtlichen Arbeit das Zusammenwirken der empfangenden Aufnahme und der dem Stoff sich assimilierenden Selbstthätigkeit, d. h. den oben bezeichneten Vorgang der Aneignung und innern Erfahrung durch Anwendung nicht nur einer einfachen *Darbietung (Lehren),* sondern durch Verwendung auch einer vertiefenden *Bearbeitung (Unterrichten).* — Man bemühe sich zu dem Zweck um eine geschickte, auf jene Wechselwirkung berechnete Verwendung dieser beiden Thätigkeiten, dadurch dafs

a) man in geschickter *Darbietung* bei der Zuführung neuen Stoffes und Gehaltes auf die begleitende, geistige *Verarbeitung* stets Rücksicht nimmt. (Innerer Grund für die Forderung einer möglichst durchsichtigen *Gliederung* des Stoffes in leicht überschauliche *Einheiten,* eines stetigen, lückenlosen Fortschreitens vom Einfacheren zum Schwierigeren, einer planvollen, stufenmäfsig fortschreitenden Einwirkung auf äufsere und innere Anschauung, Urteil, begriffliche Erkenntnis, Gemüt, Wille); — und dadurch, dafs man

1) Über den Unterschied schulwissenschaftlicher und fachwissenschaftlicher Behandlung s. die Pädagogischen Aphorismen in den Lehrproben Hft. IV, S. 3, und d. Aphorismen zur Theorie eines Lehrplans, H. V, S. 13 ff. Abhandlungen Bd. I. — Auffallenderweise sind die dort gegebenen Darlegungen von Th. Vogt (in den Erläuterungen zum Jahrb. des Vereins f. wissensch. Pädag. 1885, S. 37) so mifsverstanden, als hätte ich „die Forderung aufgestellt, dafs das „Objekt" vornehmlich Mafsstab für die Auswahl der Lektüre werden solle." — Gerade das Gegenteil davon ist von mir a. a. O. S. 14 gesagt worden.

b) in geschickter *Bearbeitung* sich genau an die voraufgegangene *Darbietung* anschliefst, nur das gerade von dieser Gegebene ohne hemmende, störende oder gar verschüttende Zuführung fremder Stoffe bearbeitet, in der Bearbeitung selbst aber sich bemüht um Aufdeckung der natürlich sich darbietenden Reihen von Elementen und Gliedern *(Reihenbildung)*, von Parallelen und Gegensätzen, um Vergleichung und Gruppierung des Ähnlichen und Verwandten, sowie um Verknüpfung der inneren Beziehungen.

3. man setze für das Ende der unterrichtlichen Arbeit sich ausdrücklich die Aufgabe, die Frucht der ganzen Apperzeptionsarbeit, jene Erhöhung des Kraft- und Lebensgefühls, das *Interesse* planmäfsig herbeizuführen, die Arbeit nicht eher abzuschliefsen, bis durch eine *systematische* klare *Zusammenfassung des Ertrags und Gewinns,* welchen die voraufgegangene Arbeit an Anschauungen, Urteilen und Begriffen ästhetischer und ethischer Art gebracht hat, der Schüler von der ersten noch rohen Totalauffassung zu einer *geläuterten und vertieften Erfassung des Einzelnen und Ganzen,* schliefslich zu einer relativen Herrschaft über den dargebotenen und bearbeiteten Stoff gelangt ist.[1]

Praktische Fragen. Pflegen wir nun einen derartigen planmäfsigen Gang in unserm Unterricht wirklich so zu einem leitenden Unterrichtsprinzip zu machen, dafs er unsere Schritte, wenn auch nicht in jedem Augenblick, so doch im Grofsen und Ganzen jeder Lektion und jedes Lehrgangs bestimmt, — oder lassen wir uns nicht viel häufiger steuerlos durch die Menge des Stoffes oder durch die Macht der Gewohnheit und Tradition, vielleicht gar auch des Zufalls treiben?

1) Die hier angedeuteten, sogenannten Formalstufen (ihre ausführliche Begründung bei Th. Wiget, „Die formalen Stufen des Unterrichts", Chur 1884), mag man nun deren drei annehmen: Darbietung, Bearbeitung, Anwendung, oder vier oder fünf, je nachdem man in der Darbietung noch die Vorbereitung unterscheidet, oder in der Bearbeitung die Verknüpfung und systematische Zusammenfassung — sind für uns ein Unterrichtsprinzip für eine sonst freie Bewegung, nicht starre, tote Formen oder gar äufserliche Imperative. Übrigens hat die Stufenfolge der geometrischen Beweisführung, welche einen logisch-methodischen Gang des Unterrichts am reinsten darzustellen pflegt, das Wesentliche der Formalstufen ganz unwillkürlich sich angeeignet und festgehalten: Aufstellung der Thesis = *Zielangabe,* der Hypothesis = Anknüpfung an die voraufgegangene bekannte Vorstellungswelt, *orientierende Vorbesprechung;* Konstruktion der Figur = *Darbietung* für die Anschauung; Kombination der mit derselben gegebenen Elemente und der daraus abzuleitenden, logischen Folgerungen = *Verknüpfung;* Herausstellung der mathematischen Wahrheit (quod erat dem.) = *systematische Zusammenfassung des Gewinns;* Übungsaufgaben = *Anwendung.*

Aber nicht nur für den unterrichtlichen Stufengang der Arbeit im einzelnen, sondern auch für die Behandlung im großen und ganzen (Auswahl des Materials, Aufstellung von Lehrgängen u. s. w.) ergeben sich aus einer Vertiefung in den Apperzeptionsbegriff die wichtigsten praktischen Folgerungen.

Es wird auch im Unterricht vor allem darauf ankommen, der Seele einen ausgewählten und fruchtbaren Grundstock und Reichtum von apperzipierenden Vorstellungen — das Wort im weitesten Sinne genommen — zuzuführen und durch solche Zuführung die innere Erfahrungswelt auszugestalten und in die Weite und Tiefe wachsen zu lassen.

Nun zieht aber durch die Thore der Sinne zumeist das Neue in unser Bewußstsein ein, und es „halten hier die apperzipierenden Vorstellungen gleichsam wie Gewappnete in der inneren Feste des Bewußstseins, um auf alles, was in den Thoren der Sinne sich zeigt, sich zu stürzen, es zu überwinden und sich dienstbar zu machen.“ Deshalb stellte Comenius die Anschauung als das Fundament der Lehrkunst hin, und deshalb sah Pestalozzi darin die Quintessenz seiner pädagogischen Wirksamkeit, daß er „den höchsten obersten Grundsatz des Unterrichts in der Anerkennung der Anschauung als dem absoluten Fundament aller Erkenntnis festgesetzt habe.“ [1]

Die naturgemäß entwickelte und zweckmäßig geregelte Anschauung äußert sich nun zunächst als ein mit Bewußstsein vollzogenes Wahrnehmen der durch die Sinnenwelt zugeführten Erscheinungen, d. h. als Beobachtung. Die Anschauung ist aber als innere Anschauung das Vermögen, auch die durchdachte Welt des Abstrakten zur Durchsichtigkeit zu erheben. „Was Pestalozzi“, sagt Joh. H. Fichte, „in der Tiefe und Ursprünglichkeit seiner Überzeugung meinte, und was eben der zündende Funke geworden ist, ja noch mehr, was er jetzt und zu allen Zeiten noch werden kann, ist der Gedanke, daß nur dasjenige dem Zögling, wie dem Menschen überhaupt, wahres und geistiges Eigentum werden könne, was er sich zu durchsichtiger Anschauung erhoben, d. h. durchdacht und in frei erkennender Thätigkeit aus sich selbst hervorgebracht hat. Dann erst ist es mit seinem Bewußstsein Eins, ihm evident und Überzeugung geworden, deren er in jedem Augenblick seines Lebens theoretisch und praktisch

1) Wir folgen hier und im weiteren mehrfach der gehaltvollen und sehr anregenden Darlegung von H. Scherer, „Die Pflege der Beobachtung und ihr Wert für die menschliche Bildung, eine psychologisch-pädagogische Skizze“ in der aus Anlaß der 38. Philologen-Versammlung herausgegebenen Festschrift des Gymnasiums zu Gießen. Gießen 1886.

mächtig bleibt." Die innere Anschauung wird endlich in ihrer freiesten, schöpferischen Entwicklung zur Thätigkeit der Phantasie. Planvolle und zweckmäfsige Pflege der Beobachtung, inneren Anschauung und Phantasie wird demnach ein Hauptmittel zur Gewinnung fruchtbarsten Apperzeptionsmaterials.

Praktische Folgerungen und Fragen. Entwicklung und Pflege der Beobachtung, inneren Anschauung und Phantasie auf allen Stufen des Unterrichts ist deshalb eine der allerwichtigsten Forderungen der Pädagogik und Didaktik. Zugleich ist deutlich, dafs sie vornehmlich im Anfang der Apperzeptionsthätigkeit, also im Anfang der Lehrstunden, der Lehrgänge, der Klassen- und Schulkurse fruchtbar wirken wird und vornehmlich an diesen Stellen überall eintreten mufs. Sodann enthält diese Forderung einen neuen Grund für die innere Berechtigung der sogenannten Formalstufen. Hier geht die Stufe der *Darbietung,* so oft es nur möglich ist von den sinnlichen Anschauungen aus, aber arbeitet mit der Erzeugung einer ersten *Totalauffassung* auch in die Phantasie ein vorläufiges Bild des Ganzen; sie ist selbst Stufe der Anschauung. Die Stufe der durchdenkenden *Bearbeitung* und hier vorzugsweise wieder die Stufe der *Verknüpfung* erhebt die durchdachte Welt zu durchsichtiger innerer Anschauung. Im *systematischen Rückblick* endlich auf den Zuwachs an neu gewonnenen Anschauungen wird die Gesamtheit dieser als ein abgeklärtes geistiges Bild durch die geläuterte Phantasie reproduziert.

Sind wir nun wirklich in unserer Unterrichtspraxis immer und genügend darauf bedacht, die hervorragende Bedeutung der Anschauung für die Apperzeptionsthätigkeit fruchtbar zu machen? hat R. Hildebrand[1] etwa unrecht, wenn er von einem schweren Mangel unseres höheren Erziehungswesens spricht, von dem zuerst wohl Herder nachdrücklich geredet, und der ihm besonders am Herzen gelegen habe: „die Sinne werden in unserer abstrakten Zeit bei der Jugend viel zu wenig gepflegt und gebildet; und doch ist scharfes Sehen z. B. der beste Anfang zu scharfem Denken, weil beide aufs engste verwandt sind; das Denken ist ja nichts als ein Sehen auf höherer Stufe. Die Elementarklassen fangen ja richtig und vortrefflich an auf diesem Wege mit Übung und Bildung der Sinne, besonders des Sehens; aber die wichtigere und notwendige Fortsetzung dieses einzigen richtigen Weges in die innere Welt hinein oder hinauf, die anschauende Ausbildung der innern Sinne ist noch nicht recht gefunden oder betreten."

1) Vom deutschen Sprachunterricht, S. 99.

Wird Naturbeobachtung, überhaupt Anschauung und Auffassung der Wirklichkeit recht geübt? Ist der Unterricht im Freien nach seiner Bedeutung und Fruchtbarkeit hinreichend erkannt?[1] Wir meinen, dafs, wenn die Gymnasien sich nicht allzu einseitig von dem Unterrichtsprinzip: sorgsame Pflege der Anschauung und Beobachtung der Wirklichkeit entfernt hätten, eine besondere Realbildung nicht so gebieterisch verlangt worden wäre, und man beizeiten die Wege einer Einheitsschule gefunden hätte, auf welche wir nach so schwerer Mühsal, vielen Irrungen und grofsem Zeitverlust schliefslich doch einmal werden gelangen müssen.

Wird das Zeichnen nicht nur als Unterrichtsgegenstand, sondern auch als Unterrichtsmittel nach seiner Bedeutung genügend erkannt und gewürdigt? Tritt es in eine fruchtbare Beziehung zur sonstigen geistigen Arbeit der Schule und zu den übrigen Fächern (Geometrie, Naturkunde, Geographie, Geschichtsunterricht, Lektüre)?[2] Machen wir wirklich überall den Sachunterricht, und nicht vielmehr allzuhäufig noch umgekehrt und recht verkehrterweise die abstrakte Grammatik zum Ausgangspunkt und zur Grundlage des Sprachunterrichts? Geschieht für Pflege der Phantasie Genügendes vor allem auf denjenigen Stufen, wo sie am empfänglichsten und regsten ist, auch am meisten hungert nach neuen Anschauungen und Bildern, d. h. in den unteren Klassen? Sicherlich nicht, solange wir den Sinn der Sextaner und Quintaner mit dem ganz willkürlich zusammengeworfenen Sammelsurium und Häcksel von Satzmaterial der gewöhnlichen lateinischen und französischen Übungsbücher füttern, statt ihnen geschlossene und gehaltvolle Bilder aus Natur und Geschichte zu bieten; solange man Stimmen hört, welche über den Verlust einer lateinischen Stunde in Sexta wie über ein nationales Unglück jammern, den Gewinn aber nicht begreifen, welcher dem Schüler für die Bildung seines ganzen Innenlebens erwachsen kann, wenn diese Stunde in rechter Weise benutzt wird, seiner Anschauung und Phantasie fruchtbare Stoffe und Bilder aus Sage und Geschichte vorzuführen.

Machen wir anschauendes Denken und denkendes Anschauen auf allen Klassenstufen zu einem fruchtbaren Unterrichtsprinzip? Haben wir uns die praktische Aufgabe genügend klar gemacht, welche nach dieser Seite hin den Gymnasien im besondern durch ihre Beschäftigung mit der

1) Vgl. darüber Lehrproben Heft VI, S. 45 ff., in dem Aufsatz „die Heimatskunde in Sexta" von Peter und Piltz.

2) Wir liefsen an einer früheren Anstalt die Flaxmannschen Umrisse zum Homer durch reifere Schüler der oberen Klassen in gröfserem Mafsstab ausführen, und verwendeten diese Zeichnungen bei der Homer-Lektüre.

hellenischen Welt erwächst? Wenn wir daran denken, „dafs die sinnlich-plastische Klarheit der Anschauung tief in die innerste Natur und Wesenheit des Griechentums gesenkt ist, sich zur Virtuosität eines „stereometrischen“ und „stereoskopischen“ Sehens ausgebildet und sich zu so feststehenden Apperzeptionskomplexen in ihnen verdichtet hat, dafs es in alle ihre Leistungen hineinspielt und in allen Geistesoperationen mitschwingt“,[1] — ergiebt sich nicht daraus für uns, wenn anders wir die Schüler zu rechtem Verständnis der hellenischen Welt und Kunst bringen wollen, die besondere Aufgabe, sie an den hellenischen Gebilden zu diesem plastischen und womöglich „stereometrischen“ Sehen anzuleiten?

Wird ein Lehrer schon sonst überall Jagd machen auf anschauliche Momente von Handlungen, plastische Typen und Gruppen, malerische Situationen, wo strömt ihm eine reichere Fülle derselben zu, als im Homer, in den griechischen Tragikern und Historikern? Und wie wird da nicht unwillkürlich mit den so geschauten Bildern zugleich der fruchtbarste Apperzeptionsstoff geschaffen, an welchen sich die andern Gebilde auch der Welt des intellektuellen und ethischen Lebens gleichsam krystallinisch ansetzen![2]

Aber die der Anschauungswelt angehörigen Apperzeptionsstoffe werden an Apperzeptionsfähigkeit am meisten dann gewinnen, wenn sie durch diejenigen — oben S. 269 angedeuteten — Mächte unterstützt werden, welche in der geheimnisvollen Tiefe auch der jugendlichen Seele schon

1) S. Hoffmann in Barths Erziehungsschule. 1884, S. 119 ff. Derselbe citiert ebendas. folgende vortreffliche Charakteristik der griechischen Phantasie aus den „Psychologisch-ästhetischen Essays“ von S. Rubinstein, Bd. II: „Woher ihm (dem Griechentum) diese Eigenheit (die sinnlich-plastische Klarheit der Anschauung) kam? Wie die substantielle Beschaffenheit der Wellen eines Stromgebietes von seinem territorialen Ursprunge herrührt, so rührt die Charakterbeschaffenheit des dominierenden Vorstellungsstromes von dem Sinnesorgan, dem er entspringt, her. Und das Sinnesorgan, dem es hier entspringt, ist der Gesichtssinn; doch innerhalb des gesichtlichen Wahrnehmungsreiches gelangte das stereometrische Sehen durch häufige Sollizitierung zu besonders scharfen Unterscheidungen. Hier setzte sich die reichste Vorstellungsmenge an und bildeten sich die feinsten Apperzeptionsgruppen. Durch Affinität, durch Anknüpfung an die verwandten Merkmale anderer Gruppen, drangen sie in das gesamte Gedankennetz ein und beeinflufsten auch alle Gebiete des freien Schaffens, so dafs selbst die den körperlich-plastischen Elementen fernstehenden Gebiete ihre Signatur erhielten.“

2) Es gehört daher zu den heilsamsten Übungen, wenn man die Schüler zum Entwerfen von mündlichen oder schriftlichen „Situationszeichnungen“ veranlafst; vgl. F. Polack im 4. Bde. der Erläuterungen deutscher Dichtungen. S. 7, 34 ff., 187 ff.

wirksam sind, aus ihr wie Quellen ursprünglichen Lebens hervorbrechen, selbst zu apperzipierenden Kräften werden und allem, was sich mit ihnen verbindet, etwas von ihrer Ursprünglichkeit, ihrer Innerlichkeit, ihrem zeugungskräftigen Leben mitteilen. Wenn die Natur-Beobachtung mit dem Natur-Gefühl sich verbindet, das Schauen und Denken des Kindes zu dem Heimatsgefühl in Beziehung gesetzt wird, wenn der geheimnisvolle Zauber der Muttersprache und die bannende Macht der heimischen Volkssitte, in deren Bann auch die jugendlichen Seelen schon von vornherein hineingestellt sind, wenn endlich das der Seele untilgbar angeborene Ewigkeits- und Gottesgefühl — wenn alles dies in berechneter Geschlossenheit für den Unterricht und die Erziehung fruchtbar gemacht würde, dann erst wäre der ganze Schatz von fruchtbarsten Apperzeptionskräften, die in der Seele schlummern, gehoben, und es müfste eine Fülle zusammenwirkender Eindrücke von solcher Tiefe, Kraft und Fruchtbarkeit in der Jugend entstehen, dafs nichts anderes ihr gleichkäme. Das oft citierte Wort Herbarts (bei Willmann I S. 348): „Nur dann hat man die Erziehung in seiner Gewalt, wenn man einen grofsen und in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weifs“, drückt nur eine halbe Wahrheit aus; es ist um die andere Hälfte zu ergänzen: „und wenn man diesen Gedankenkreis mit denjenigen, seine ideale Natur geheimnisvoll nährenden Mächten zu verknüpfen weifs, welche auch in der jugendlichen Seele schon schlummern und nur auf die Stunde harren, in der sie zum Bewufstsein werden erweckt werden.“

Praktische Folgerungen und Fragen. Wir wissen theoretisch sehr genau davon zu sagen, dafs der Sinn für alles dieses, Naturgefühl, Heimatsgefühl, Gottesgefühl, Empfänglichkeit für die Herrlichkeit der Muttersprache und für die geheimnisvolle Macht der reinen Volkssitte dem deutschen Volk vor anderen als ein besonderer Vorzug und Adel mitgegeben sei; auch ist seit den Tagen der Gebrüder Grimm viel Schönes geredet worden über die Notwendigkeit einer sinnigen Pflege der Muttersprache;[1] die Herbartsche Schule hat das grofse und unbestreitbare Verdienst, fort und fort mit allem Nachdruck auf die Fruchtbarkeit der Anknüpfung an heimatliche Anschauungen, Vorstellungen, Erinnerungen hingewiesen zu haben; an die dringende Notwendigkeit der Pflege eines ernsten und wirklich in die Tiefe gehenden religiösen Sinnes mahnen

1) Vor allem von R. Hildebrand in dem schon mehrfach genannten köstlichen Buche, welches kein Lehrer einer deutschen Schule ungenutzt lassen dürfte; aber auch Fr. Heufsner, „Unsere Muttersprache und ihre Pflege.“ Cassel 1879.

warnend und schreckend zahlreiche Zeichen der Zeit selbst; auch auf die erziehende Macht der Sitte ist in neuerer Zeit wiederholt aufmerksam gemacht worden,[1] wenn auch gerade hier die pädagogische Macht noch am wenigsten erkannt ist.[2] — Aber dafs alle diese Mächte auch in die Arbeit des Unterrichts, welcher doch gerade dadurch erst eigentlich ein erziehender werden würde, verständnisvoll und fruchtbar hineingenommen wären, daran fehlt noch viel. So lange noch jahraus jahrein junge Lehrer eine facultas docendi in den alten Sprachen, Geschichte, Geographie u. s. w. für Prima erwerben, in ihrer Muttersprache aber dem Wortlaut des Zeugnisses nach nicht einmal in der untersten Klasse unterrichten dürfen, so lange ist selbst amtlich bestätigt, dafs jahraus jahrein zahlreiche Bildner der Jugend sich selbst von der ursprünglichsten Quelle des deutschen Lebens abgeschnitten haben und schwerlich recht im stande sein werden, ihrerseits diese Quellen der Jugend aufzuschliefsen. Haben wir ferner über allem Schreiben und Schreibenlassen nicht allzusehr verlernt, die Schüler ihre Muttersprache auch sprechen und lehren zu lehren? Was hat Hildebrands oft hier genanntes, an Anregung so reiches Buch, welches allein im stande sein müfste, eine fruchtbare Reform des deutsch-sprachlichen Unterrichts anzubahnen, in dieser Beziehung praktisch genützt? — Was thut der Unterricht in der höheren Schule, um die Macht des Naturgefühls pädagogisch zu benutzen, was vollends, um es zu bilden? Hat die hierfür so bedeutsame Arbeit von Fr. Junge, Naturgeschichte in der Volksschule, der Dorfteich als Lebensgemeinschaft. Kiel 1885 (vgl. die Besprechung in den Lehrproben Heft V, S. 118 ff.) auch in die höheren Schulen schon Eingang und genügende Beachtung dort gefunden? — Wie viele Lehrer halten sich für verpflichtet, was zur sorgsamen Pflege eines starken Heimatsgefühls vor allem doch nötig wäre, sich mit der heimatlichen Welt, in die sie lehrend eintreten, von vornherein recht vertraut zu machen, den fruchtbaren Gehalt an Anschauungen, welchen Landschaft, Sage und Dichtung, Geschichte und Sitte darbieten, sich selbst nach Kräften anzueignen? wie viele benutzen sie, um dadurch den Schülern innerlich näher zu treten und an seine Vorstellungen und an seine innere Welt leichter anzuknüpfen? wie viele gehen planmäfsig darauf aus, den empfänglichen Sinn der Jugend für diese Welt zu erschliefsen

1) Vgl. die Arbeiten von A. Freybe, Altdeutsches Leben, Bd. I und II; Christoforus, Leipzig 1882, sowie dessen neuestes Programm, „Züge deutscher Sitte und Gesittung.“ Parchim 1886; und auch meinen Vortrag über „das Wesen der Sitte.“ Heilbronn 1874.

2) Auch die Herbartsche Schule hat diesen Faktor in seinem pädagogischen Wert bisher nicht genügend beachtet.

oder zu vertiefen? — Ist es nicht so, dafs wir aus einer berechtigten Scheu, moralisierend zu werden, allzusehr verabsäumen, die Schätze an grofsen sittlichen Begriffen, obwohl sie in reichster Fülle auf Schritt und Tritt allein schon in der Lektüre uns entgegentreten, für den Unterricht zu heben, in der Meinung, dafür sei der Katechismus-Unterricht da? Wie wenige Lehrer wagen sich auf den Boden der religiösen und der Glaubenswahrheiten und machen den Versuch, zu dem Ertrag des in der Regel völlig isolierten Religions-Unterrichts eine Fühlung zu suchen und das Gottesgefühl der Schüler auch für den übrigen Unterricht fruchtbar zu machen?

Und die Volkssitte? Was hat die Schule bisher gethan, das Verständnis für dieselbe zu wecken, zu bilden und zu pflegen, obwohl sie so viel zur Erhaltung derselben thun könnte, sich selbst nicht weniger, als dem Volkstum zu gröfstem Gewinn und Segen. Oder wäre das etwa nur eine Sache der Volksschule? Ist es nicht sehr befremdlich, dafs eine so urdeutsche, herrliche Dichtung wie der Heliand, welche wie keine zweite auch für den Unterricht fruchtbar gemacht werden kann, das Heimatsgefühl in seiner doppelten Beziehung auf die deutsche und auf die ewige Heimat, den Sinn für deutsches Wesen und auch für deutsche Sitte zu wecken, zu bilden und zu kräftigen — dafs diese Dichtung gegenwärtig der Jugend nicht einmal zugänglich zu machen ist?[1]

Und der Grund aller dieser Erscheinungen? Wir haben das Wesen der Apperzeption nicht genügend gewürdigt und noch weniger verstanden, den Apperzeptionsbegriff praktisch fruchtbar zu machen. Wir haben uns nur allzusehr gewöhnt, vom Dache aus zu bauen, nicht vom Fundament; aus der Höhe theoretischer Abstraktion, nicht vom Boden der nächstliegenden Wirklichkeit. So lassen wir Aufsätze machen aus „Themensammlungen“ über „frei erfundene Themata“, statt sie aus dem sonst auch behandelten Stoff herauswachsen zu lassen, wo sich mit dem Bedürfnis zum Schreiben das Wort und auch der Stil von selbst einstellen würden.[2] Wir

1) Die handliche Ausgabe der Simrockschen Übersetzung ist völlig vergriffen, und an die Stelle derselben eine illustrierte, teure Pracht-Ausgabe getreten. Auch die minder gefällige Übertragung von Grein (1869) ist als Schulausgabe verhältnismäfsig zu teuer. Die Schule hat ein Recht, vom Verleger die Veranstaltung einer wohlfeilen Schulausgabe zu verlangen, dann aber auch eine Pflicht, diese Dichtung auch schulmäfsig zu behandeln.

2) Wir leiden nicht nur an einer Extemporale-, sondern auch an einer Aufsatznot. Über die verkehrte Art, die Schüler zu einer verfrühten Produktion ohne inneren Anlafs zu nötigen, als handle es sich darum, lauter Schriftsteller zu bilden, hat schon Fr. Rieck in den Pädagogischen Briefen S. 245 ff., sehr beherzigenswerte, aber in Wahrheit wenig beherzigte Worte gesprochen. „An keiner ein-

sind auf dem Wege, nach dem Schema fremdsprachlicher Grammatiken ersonnene deutsche Grammatiken mit Pauken und Trompeten in die Schule einzuführen von oben her, d. h. aus einer, über den Köpfen der armen Sextaner und Quintaner liegenden Höhe,[1] statt das Sprachgefühl für die Eigenart der Muttersprache zu klären, zu schärfen und zu bilden. Wir treiben den Katechismus als eine besondere Disziplin, statt ihn zunächst aus der Bibel heraus und nachträglich (als einen neuen Apperzeptionsstoff) in die Bibel hineinwachsen zu lassen; wir drillen die armen Schüler nach der einmal gegebenen Leitfäden-Systematik, deren Inhalt aus den Höhen der Wissenschaft stammt, statt die Jugend in das volle Leben und die ganze Natur hineinzuführen.[2] So ist es gekommen, daſs „die Meinung ziemlich allgemein ist, unsere ganze Bildung sei eigentlich etwas „dem Leben ganz Entgegengesetztes, ein von der Wirklichkeit ganz abge-

zigen Stelle“, sagt er S. 247, „dürfen wir der sophistischen Richtung Eingang in das Gymnasium gestatten, nach welcher jeder nach subjektivem Belieben über zufällige Gegenstände zu schreiben geübt und gestimmt wird. Der Schüler soll nur über das schreiben, was er versteht und anschaut, wofür er ein inneres Interesse und ein notwendiges Verhältnis hat, wofür er einstehen kann, weil es ein Gegenstand ist, der zu seiner eigentlichen Thätigkeit gehört, weil das Schreiben über diesen Gegenstand ein notwendiges Moment einer spezifischen Aufgabe ist. Das Spiel abstrakter Wortfertigkeit und beliebiger Denkthätigkeit, welches ohne Zusammenhang mit dem Gehalt der notwendigen und bestimmten Thätigkeit, ohne die Einheit und die Haltung einer ethischen Richtung und Motivierung getrieben wird, ist für die ganze Geistesrichtung und Charakterbildung im höchsten Maſse verderblich.“ Es wäre auch hier eine Umkehr der üblichen Praxis heilsam: in der Regel Klassen-Arbeiten, d. h. eine kurze schriftliche Aussprache über Punkte, welche der sonstige Unterricht nahe gelegt hat, und zu deren Erörterung ein inneres Bedürfnis vorliegt; daneben hier und da eine häusliche Arbeit über Fragen, zu denen ebenfalls der unmittelbar voraufgegangene Unterricht angeregt hat, deren Beantwortung aber ein gröſseres Eingehen verlangt.

1) Dahin müssen wir alle diejenigen neuesten „deutschen Schulgrammatiken“ rechnen, die unbekümmert um die geschichtliche Entwicklung dieses Unterrichts-Gegenstandes, welche in der Arbeit und den Leistungen der Volksschule am lehrreichsten zu erkennen ist, und Kehr in der historischen Einleitung seines Buches „Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke“, sowie Engelien in der Geschichte des deutsch-sprachlichen Unterrichts (in Bd. III der Gesch. der Methodik des deutschen Volksschul-Unterrichts von Kehr) am übersichtlichsten dargestellt haben, ihren eignen Gang gehen, und statt von den dort überwundenen Gefahren und erkannten Miſsgriffen zu lernen, und statt die Behandlung der Muttersprache mit den fremden in eine Wechselwirkung zu setzen, wo eine der andern als Apperzeptionsstütze dienen müſste, einfach das Schema einer lateinischen oder griechischen Grammatik auf die Behandlung der deutschen übertragen.

2) Wie in der obengenannten Arbeit von Fr. Junge geschieht.

„trenntes Gebiet, das sozusagen in der Luft schwebt und aus dem Leben „sich in der Weise bereichert, dafs man von den Dingen dort den Begriff „abzieht und sie in dieser vom rohen Stoffe gereinigten Form im Kopfe „niederlegt, schön in Fächer geordnet, — daher auch die Erscheinung, dafs „die Schüler, die am meisten im alten Sinne gute Schüler heifsen, gewöhn„lich zugleich altkluge Jungen sind, ohne Jugendfrische, später eine leichte „Beute verkehrter Theorieen, die ja im Grunde immer eine falsche Abstrak„tion sind, eine Leugnung gesunden Empfindens, und von denen in unserer „Zeit die Luft wimmelt, wie im Sommer von Mücken" (Hildebrand a. a. O. S. 13.) „Das deutsche Volk ist ja von dem Gange seiner Kultur förmlich „dazu erzogen worden", heifst es ebendas. S. 67, „sich selbst und das Seine „als im höheren Geistesleben der Welt nicht hoffähig anzusehen, sich seiner „Ichheit nach Kräften zu entäufsern und — sich ein neues, anderes Ich „weit draufsen herzuholen auf einem Wege, der notwendig die ganzen „schweren Gebrechen jener gelehrten und verkehrten Abstraktion an sich „tragen musfte; denn der Weg ging ja geradezu hoch durch die Luft; „nur aus zweiter, dritter Hand und verkümmert und verdünnt, ja oft ver„schroben war das Neue, Fremde zu beziehen. Wunderliche Aufgabe, wenn „man sie so betrachtet! seinen eigenen Standpunkt aufzugeben und „ihn weit aus sich hinaus zu setzen (was man eigentlich gar nicht „kann, es führt nur zu einem Zerreifsen des Ich) und zwar in einen „Boden, der genau besehen gar kein wirklicher Grund und Boden „mehr war, sondern nur noch wie eine verflüchtigte Insel, die „sich in Nebelform erhoben hatte und in weiter Ferne in der Luft schwebte!" Es hat aber dahin kommen können, weil wir in unserer Bildung, wie in der Bildungsarbeit unserer Schule den naturgemäfsen Gang, welcher ein Weg von der Apperzeption zur Abstraktion ist, verkehrt haben in einen Weg von der Abstraktion zu der Apperzeption, die in fruchtbarer Weise dann freilich nicht mehr möglich ist.

Dafs wir Deutschen ein so unpraktisches Volk waren und trotz der letzten grofsen Erfolge eigentlich noch immer sind, ein Volk von Theoretikern und Prinzipienreitern, statt von gesunden Praktikern, davon liegt ein Grund auch in der Art unserer Bildungsarbeit, nicht etwa, wie oft behauptet wird, insofern wir uns in den Gymnasien einseitig mit der fremden Welt des entlegenen Altertums beschäftigten, sondern weil die Art der Behandlung des gesamten Unterrichts keine natürliche ist. Dieser kümmert sich allzuwenig um die organische Entwicklung der Apperzeptionsthätigkeit, behandelt allzuhäufig die Bildungsstoffe, welcher Gattung sie auch angehören, als nur an den Schüler von aufsen heranzubringende Gröfsen und verschuldet dadurch, dafs sie trotz aller Sorgfalt, welche auf die Ein-

prägung gewendet wird, dem Schüler innerlich fremd gegenüber stehen bleiben.[1]

Anderseits kann man auch sagen, daſs wir zu wenig von Unterrichtsprinzipien, zu sehr durch Unterrichtsstoffe uns leiten lassen; denn auch Unterrichtsprinzipien können als apperzipierende Mächte behandelt und dann der Mangel an solchen Prinzipien im Vergleich zur Überfülle von Lehrgegenständen ein Hemmnis und ein Nachteil werden.

Wie die Volksschule die Heimatskunde als eigentliche Disziplin mehr und mehr hat fallen lassen, aber dafür die Berücksichtigung der heimatlichen Welt auf allen Stufen und bei allen Gelegenheiten zu einem wichtigen Unterrichtsprinzip machte, so wird in den höheren Schulen manches entbehrlich und durch Befolgung eines Unterrichtsprinzips ersetzt werden können, was gegenwärtig noch als besonderer Lehrgegenstand im Lehrplan oder innerhalb einer gröſseren Disziplin desselben seine Stelle hat. Dahin gehören: die philosophische Propädeutik, wofern nur der Grundsatz befolgt wird, in allen Lehrstunden, nicht nur in den mathematischen auf Bildung des Urteils und des begrifflichen Verständnisses zu halten und dies auch praktisch zu üben; selbständige Grammatik in der Muttersprache, Behandlung und Anfertigung deutscher Aufsätze in der bisherigen Ausdehnung, als sei hier ein selbständiger Unterrichtsgegenstand vorhanden, wofern nur grundsätzlich und thatsächlich jeder Unterricht zugleich auch zu einer zielbewuſsten Pflege des Gefühls für die Eigenart der Muttersprache und des korrekten mündlichen und schriftlichen Ausdrucks in derselben benutzt wird; die alte Geographie, welche in geschichtlichen, aber auch in besonderen geographischen Leitfäden immer einmal wieder als eine besondere Disziplin zum Vorschein kommt, wofern man nur zum Grundsatz macht, nachdem man zu Beginn eine vorläufige Total-Auffassung des Schauplatzes der geschichtlichen Ereignisse vermittelt hat, Schritt für Schritt mit den Handlungen (Wanderungen, Heerfahrten, Heerzügen u. s. w.) der Völker und geschichtlichen Persönlichkeiten und mit den Ereignissen der geschichtlichen Welt auch die geographischen Räume weiter aufzudecken; Kunstgeschichte u. a. m.

Solche leitenden, die Unterrichtsarbeit einheitlich durch die ganze Schule hindurch bestimmende Grundsätze sind für eine stetig und organisch fortschreitende Apperzeptionsthätigkeit gerade so unentbehrlich, als

1) Denselben Fehler begeht — ganz entsprechend unserer allgemeinen, verkehrten Bildungsrichtung — die Predigtweise der meisten Geistlichen, welche über ihren eignen Köpfen entnommene Themata und deshalb über die Köpfe des Volkes hinweg predigen, weil sie die in dem vorgelegten Bibeltexte und in der Erfahrungswelt der Gemeinde liegenden Apperzeptionsstützen viel zu wenig benutzen.

das nur äufserliche Aggregat von Disziplinen oder besonderen Gegenständen innerhalb derselben eine fruchtbare Apperzeption erschweren oder hindern.

Das führt schliefslich zu einem anderen Punkt, an welchem der Apperzeptionsbegriff von hervorragend praktischer Bedeutung wird. Man wird die dem Schüler darzubietenden Stoffe von vornherein im ganzen und im einzelnen so auszuwählen, zu sichten und aneinander zu reihen haben, dafs sie den apperzipierenden Kräften in der Seele des Schülers auf alle Weise entgegenkommen. Das wird dadurch möglich, dafs die Forderung, welche an die Lehrstunden selbst gestellt wird: möglichste Vereinfachung, Gliederung, Bildung von Gruppen und Reihen des Ähnlichen und Verwandten schon in die vorbereitende Zurüstung der Stoffe hineingetragen wird. Man hat schon von vornherein alles Unwesentliche auszuscheiden, stellt die dem Wesen der Stoffe entnommenen Elemente und Glieder, besonders diejenigen unter ihnen fest, welche als typische in der betreffenden Gattung gelten können, rückt die verwandten Stoffe zusammen, reiht sie aneinander und gruppiert sie und sucht dadurch auf alle Weise eine Angliederung, Verdichtung, und schliefslich eine organische Konzentration möglich zu machen, welche dann unwillkürlich auch rückwärts die Thätigkeit der Verdichtung der Anschauungen, Vorstellungen, Urteile in der Seele des Schülers bewirken und fördern wird.

Es ist das unbestreitbare Verdienst der Herbartschen Schule, die Bedeutung und Fruchtbarkeit des Konzentrationsbegriffes für das Lehrplan-System aufgedeckt und immer von neuem in das Licht gestellt, die Aufgabe einer Theorie des Lehrplans deutlich gezeichnet und zur Lösung dieses Problems immer von neuem angeregt zu haben. Es ist sodann vornehmlich Zillers Verdienst, „seinen Schülern für diese Fragen das Organ gegeben zu haben, das Verständnis für klassische grofse Stoffe im Gegensatz zu ärmlichen, haltlosen Materien, sowie für die didaktische Tragkraft solcher Stoffe, den Sinn endlich für konzentrisches Zusammenführen der Einzelwirkungen, sowie den Widerwillen gegen alles Verzetteln und Zersplittern. Er verstand es, ein didaktisches Stilbewufstsein zu wecken, welches jeden Stoff zu formen strebt, für jeden Teil desselben einen Stützpunkt (eine Apperzeptionsstütze), für jeden kleinsten Bau eine abschliefsende Wölbung sucht." (Willmann, Pädagog. Vorträge. 2. Ausg. S. XII.)

Die Aufgabe einer Theorie des Lehrplans wird nur durch Zusammenwirken vieler Kräfte und sehr allmählich gelöst werden können, auch nie abschliefsend, weil jedes tiefere Nachdenken über jeden einzelnen Punkt eines Lehrplans zu unausgesetztem neuen Suchen und zu immer neuen praktischen Versuchen treibt; aber sie mufs, wie sie am besten von einzelnen Punkten aus unternommen wird, auch die Arbeit innerhalb der

einzelnen Lehrgegenstände bestimmen. Es wird eine der ersten Fragen sein müssen, wie man den Gegenstand nicht nur so behandelt, sondern von vornherein auch so wählt, daſs er möglichst nahe Fühlung mit den umliegenden, voraufliegenden und nachfolgenden andern Stoffen gewinnt. Ein Lehrer z. B., der im deutschen Unterricht an den bunten Lesestoff eines der gewöhnlichen Lesebücher gebunden ist, wird ihn schöpferisch umgestalten können und müssen dadurch, daſs er aus den verschiedenen dort sich bietenden Einzelbildern eine planmäſsige Folge und ein geschlossenes Ganze zu bilden versucht, das den Schüler in einen geschlossenen Kreis von Ideeen führt, aber auch den Zusammenhang mit der sonst ihm nahegelegten Ideeenwelt auf alle Weise wahrt.

Was aber von dem einzelnen Unterrichtsgegenstand in einer einzelnen Klasse gilt, wie von dem Deutschen, gilt in noch höherem Maſse von dem Lehrgang des Deutschen durch jede Klasse, vollends durch die ganze Schule, schlieſslich von dem alle Gegenstände zu einem Gesamt-Organismus ordnenden und vereinigenden Lehrplan-System. Hier müssen die höchsten Gesichtspunkte und schöpferische Gedanken zusammenwirken, wenn das Richtige und Fruchtbarste getroffen werden soll: der allmähliche Aufbau einer möglichst geschlossenen Bildung nicht nur der Anschauungen, sondern auch der Innenwelt, der Urteile, des Willens, schlieſslich des Charakters; nicht nur aus den Tiefen der Seele heraus, sondern auch in dieselbe hinein; einer Bildung, welche der Eigenart des Einzelnen, wie der ihn mitbestimmenden seines Volkstums gerecht wird, in die Tiefen der Natur, der Geschichte und des Gottesreiches hineinreicht, ebenso durch eine planmäſsig ausgewählte und genau ineinander greifende Folge von bedeutenden Persönlichkeiten wie von bedeutsamen und fruchtbaren Begriffen zu wirken sucht, und schlieſslich den Zögling befähigt, mit einiger Klarheit des Urteils und Selbständigkeit des Willens in die Welt einzutreten. Ein Lehrplan-System mit solchen Zielen wird zu einer groſsen praktischen Anwendung des Apperzeptionsbegriffes werden müssen. Daſs wir aber derartige Lehrpläne in den höheren Schulen auch nur im Versuch bereits hätten, wird niemand behaupten können. Vielmehr regieren auch hier mehr, als heilsam ist, Zufall und Willkür. — Endlich die Stunden-Pläne! Ist es wirklich nur ein Zerrbild, was Th. Waitz von demselben sagt,[1] und käme

1) Allgemeine Pädagogik. Anhang. S. 529 ff.: „Es ist wohl der Mühe wert, etwas näher zu überlegen, was namentlich für mittelmäſsige Köpfe und nicht ganz robuste Naturen bei solcher (der üblichen) Tageseinteilung herauskommen kann, und glücklicherweise sind zu dieser Überlegung keine psychologischen Einsichten und keine pädagogischen Feinheiten erforderlich, sondern nur die Berücksichtigung alltäglicher Erfahrungen.“

wirklich so „gar nichts“ dabei heraus, wenn man, anstatt dieselben mechanisch anzufertigen, sei es — wie vielfach geschieht — durch eine Art

Man mache einem Gelehrten den Vorschlag, zehn verschiedene Arbeiten in seinem Fache nebeneinander anzufangen und sie so forzuführen, dafs er täglich auf jede derselben eine Stunde verwende, oder auch nur zehn Bücher von durchgängig heterogenem Inhalte so zugleich zu lesen, dafs auf jedes täglich eine Stunde komme. Ich denke, er würde lachen über den Vorschlag und etwa zur Antwort geben, dafs, wer einen solchen machen oder billigen könne, doch wohl gar nichts verstehen müsse von der Art, wie man wissenschaftliche Arbeiten zweckmäfsig einrichte und in seinen Studien vorwärts komme — und doch wäre der Gelehrte in doppelter Weise vor dem Knaben bevorzugt, wenn er sich entschlösse, jenen Vorschlag durchzuführen: die vielfache Übung am Gegenstande und seine geistige Herrschaft über ihn würde ihm ebenso zu Hilfe kommen, wie seine Gewohnheit des Fleifses überhaupt und selbst schon die gröfsere Leichtigkeit des Stillsitzens und Ruhehaltens. Dem Knaben gehen diese Hilfen ab und dennoch verlangt man von ihm, er solle sich sechs Stunden täglich in sechs verschiedene Gegenstände hineinarbeiten, die ihm gröfstenteils noch neu oder doch ungeläufig sind. Dies ist aber noch nicht alles; der Schüler mufs drei bis vier (?) lateinische und ebenso viele (?) griechische Schriftsteller nebeneinander lesen, als hätte man noch nicht genug an dem Mancherlei und Allerlei der verschiedenen Lehrfächer, er mufs wo möglich Dichter und Prosaiker, Historiker und Philosophen und Redner zugleich studieren — und wie mufs er sie studieren? Am Montag liefst er eine halbe Seite, vielleicht eine ganze, aus dem Buche, in welchem er am Donnerstag fortfährt, am Freitag nimmt er die Lektüre wieder auf, die er am Dienstag verlassen hat. Wird er dann noch etwas von dem wissen, was vorausging? wird er den Zusammenhang einer Geschichtserzählung, den Eindruck einer Rede oder eines Gedichtes, die miteinander verwebten Schlufsreihen eines Räsonnements verstehen und in sich aufnehmen? Durch vielfache mühsame Rekapitulationen unter Anleitung eines *sehr* unverdrossenen Lehrers vielleicht, für sich allein gewifs in fast keinem Falle.

Wer kann diese Dinge mit ansehen, ohne sich unmittelbar zu überzeugen von der Gröfse des Schadens, den sie stiften müssen? Wer kann sie auch nur einigermafsen leidenschaftslos und unparteiisch erwägen, ohne sich zu verwundern, dafs solche Einrichtungen noch immer bestehen, ja dafs man sich fast entwöhnt hat, an ihnen Anstofs zu nehmen? Der Schüler wird von einem Lehrgegenstande zum andern getrieben, er wird förmlich gehetzt: es sieht fast aus, als hätte man versuchen wollen, wie grofsen Druck die Jugend zu tragen fähig sei, ohne zu brechen, bis zu welchem Grade sie sich abjagen lasse, ohne umzusinken, mit wie grofser Verwirrung man sie heimsuchen könne, ohne ihre geistige Kraft für immer zu lähmen. Doch betrachten wir die Folgen dieser geistigen Diät etwas näher, dieser Diät, die jeder von sich weist, der der Schule entwachsen ist!

Die Masse der Gegenstände und der unaufhaltsame Wechsel bringt es zunächst dahin, dafs in der Mehrzahl der Lehrstunden nicht sowohl unterrichtet als exerziert werden mufs. Der Lehrer kann in ihnen nur ein geringes Mafs von geistiger Kraft bei den Schülern in Anspruch nehmen, weil nur dieses noch vorhanden ist. Die Natur versagt nach zwei Lehrstunden, zwischen denen nicht einmal eine hinreichende Pause war, um den angeregten Gedankenkreis wieder zu einiger Ruhe kommen zu

Maschine, sei es in mechanischer Geistesarbeit, dem Wesen und Bedürfnis der Apperzeption einmal praktisch Rechnung trüge und demnach versuchte, ein organisches, den höchsten Unterrichtszwecken dienendes Gebilde herzustellen? Lehrplan-Organismen zu schaffen, ist aufserordentlich schwierig und setzt manche Änderungen in dem gesetzlich gegebenen Verhältnissen voraus; einen Stundenplan, wenigstens innerhalb der gegebenen Bedingungen, organischer zu gestalten, das liegt in der Hand jedes einzelnen Dirigenten.

Eine Erwägung vornehmlich legen alle derartigen Erörterungen nahe, wenn wir zugleich fragen, was uns not thut. Man hat die höheren Schulen allzu „universitätisch" eingerichtet,[1] obwohl eine Unterrichtsarbeit, die das Subjekt des Schülers zum Maſsstab machen soll, ihre Apperzeptionsstützen offenbar nicht in denjenigen Höhen haben kann, an deren Schwelle sie ihren Zögling, und zwar erst ganz zum Schluſs, führen soll. Dieser Miſsgriff ist begangen, weil man die Schulwissenschaft mit der Fachwissenschaft verwechselt hat. Man hat diese Verwechslung machen

lassen, dem Knaben unfehlbar gröſsere Anstrengungen in der dritten Stunde, wenn solche in den beiden ersten wirklich gemacht worden sind und sich ein zu groſses Maſs von Arbeit alltäglich aufs neue wieder einstellt. Lehrer und Schüler müssen deshalb — die Notwendigkeit gebietet es — meistens schon mit einem geringen Grade von Aufmerksamkeit und geistiger Thätigkeit zufrieden sein; es kann nur verhältnismäſsig wenig wirklich gedacht, es muſs vieles ziemlich mechanisch getrieben und oft halb oder ganz unverstanden eben nur eingeübt, einexerziert werden. Dieses Übel drückt nicht bloſs die einzelne Stunde, in der es sich äuſsert, es drückt alle Lehrfächer, den Geist der ganzen Schule; denn seine unvermeidlichen Rückwirkungen bestehen darin, daſs der Schüler sich auf allen Gebieten des Wissens an ein mechanisches Treiben gewöhnt, da das Mechanisieren des Geistigen ihm bald als eine wesentliche Erleichterung erscheint. Er läſst es sich noch gefallen, einige Regeln zu lernen, aber um die Gründe derselben und ihren inneren Zusammenhang bekümmert er sich nicht. Giebt es ein gröſseres Übel für diejenigen, deren geistige Kraft gestärkt, die auf die streng wissenschaftlichen Studien der Universität vorbereitet werden sollen? und giebt es für die Schule selbst ein gröſseres als dieses, daſs der Schüler an eine laxe und schlaffe Auffassung derselben überhaupt gewöhnt wird, da er findet, daſs man sich in so manchen Stunden und Fächern mit geringeren Leistungen als den eigentlich zu fordernden zufrieden geben muſs, weil eben die Kraft nicht hinreicht zu gröſseren?

Wie die nötige Vertiefung in die Arbeit und die volle Anstrengung der geistigen Kraft durch den raschen Wechsel der Lehrgegenstände und die Menge derselben oft unmöglich gemacht wird, so kann es ferner die Schule bei dieser Einrichtung nicht vermeiden, zur Erschlaffung des Geistes und Charakters überhaupt beizutragen."

1) Wie groſsen Schaden es bringe, wenn man die Gymnasien zu „universitätisch" einrichte, das hat schon Jakob Grimm ausgesprochen (Über Schule, Universität und Akademie, Kl. Schr. I, 237).

können, weil das pädagogische Interesse von dem fachwissenschaftlichen verschlungen ist. Das letztere hat geschehen können, weil es an Lehrerbildungsanstalten fehlt; denn diese würden zugleich Herdstätten und Mittelpunkte werden für eine rastlose Fortbildung der Didaktik und eine zielbewufste Vertiefung des pädagogischen Lebens. Man hat solche Anstalten nicht, weil man meinte, in der universitätisch gegebenen Gelegenheit für fachwissenschaftliche Vorbildung deren genügende zu besitzen. Dies der circulus vitiosus! — Würden aber wirkliche Lehrerbildungsanstalten eingerichtet, so dürften sie am allerwenigsten das Fehlerhafte unserer sonstigen ganzen Bildungsarbeit teilen und nicht etwa auch vom Dache aus bauen, d. h. nur aus der Höhe abstrakter Theorie herab, müssen vielmehr in die Wirklichkeit des Unterrichts hinabsteigen und selbst mitten in eine unausgesetzte Wechselwirkung von Theorie und Praxis hineingestellt sein.

5. Zur Charakteristik des „elementaren" und „typischen" Unterrichtsprinzips.[1]

Die rechte didaktische Arbeit ist überall eine schöpferische; sie wird sich in jenem „didaktischen Stilbewuſstsein" zeigen, „welches jeden „Stoff zu formen strebt, für jeden Teil desselben einen Stützpunkt, für „jeden kleinsten Bau eine abschlieſsende Wölbung sucht." (Willmann, pädagogische Vorträge, 2. Aufl., Vorwort S. XII.) Zu diesem Stilbewuſstsein zu gelangen, ist ein Zwiefaches nötig: 1. Beherrschung des der schöpferischen Thätigkeit dienenden Materials; — 2. Verständnis für den Akt und die Art der schöpferischen Arbeit selbst. Für das Letzte ist nichts so förderlich, als das Verständnis für den Apperzeptionsbegriff, auf welchen der vorstehende Aufsatz aus Heft VIII der „Lehrproben" die Aufmerksamkeit lenken wollte; auf den ersten Punkt soll im folgenden etwas näher eingegangen werden.

Wir nehmen unseren Ausgang von einem bereits öfter zitierten Worte Goethes,[2] so daſs wir sofort auch die pädagogische Nutzanwendung andeuten: „Das ganze Weltwesen, (der gesamte Stoff des Unter„richts) liegt vor uns (den Pädagogen), wie ein groſser Steinbruch vor „dem Baumeister, der nur dann den Namen verdient, wenn er aus diesen „zufälligen Naturmassen ein in seinem Geiste entsprungenes Urbild „mit der gröſsten Ökonomie, Zweckmäſsigkeit und Festigkeit zusammenstellt. „Alles auſser uns (d. h. in dem Geiste des Schülers) ist nur Element, ja „ich darf wohl sagen, auch alles an uns; aber tief in uns liegt die schöpfe„rische Kraft, die das zu erschaffen vermag, was sein soll und uns nicht „ruhen und rasten läſst, bis wir es auſser uns (in dem Geiste des Schülers) „oder an uns auf die eine oder andere Weise dargestellt haben."

Die Beherrschung des Materials an sich ist erste Voraussetzung und wird Sache der fachwissenschaftlichen Durchdringung; Beherrschung des Materials zu dem Zweck, daſs dasselbe der schöpferischen Thätig-

1) Lehrproben Heft 9, S. 1 ff.

2) Aus den Bekenntnissen einer schönen Seele.

keit einer zielbewufsten Didaktik und Pädagogik diene, ist noch ein anderes, bei dem es sich um Umprägung des fachwissenschaftlichen Materials in schulwissenschaftliche Münze handelt, eine Arbeit, welche in das Gebiet der „didaktischen Formengebung" (O. Willmann) gehört. Diese Aufgabe ist, wie jede einer wissenschaftlichen Didaktik angehörige eine unendliche; unendlich in dem Sinne, dafs sie nie abschliefsen kann, sondern von unvollkommner Lösung zu einer immer vollkommneren treibt; unendlich aber auch mit Rücksicht auf die unendliche Mannigfaltigkeit des Unterrichtsstoffes, der durch die jedesmalige Bildungsstufe des Schülers bedingten Mafsstäbe, der Wechselwirkungen zwischen Objekt und Subjekt, endlich der „Urbilder", welche in dem Geiste des Pädagogen je nach seiner besonderen Individualität entspringen. Somit wird diese Aufgabe erst sehr allmählich und nur durch Zusammenwirken vieler Kräfte gelöst, zunächst auch nur von einzelnen Punkten aus in Angriff genommen werden können. Immer aber wird es bei jedem einzelnen Schritt, welcher der „didaktischen Formengebung" d. h. der Verwandlung des fachwissenschaftlichen Materials in ein schulwissenschaftliches dienen will, darauf ankommen, einerseits die in dem Stoffe selbst liegende didaktische Kraft richtig zu werten und zu verwerten, anderseits die Art des innern Aneignungs-(Apperzeptions-)Prozesses in dem Schüler scharf ins Auge zu fassen, endlich die fruchtbarsten Berührungspunkte in der Wechselwirkung von Objekt und Subjekt zu erkennen und zu benutzen. Alle diese Gesichtspunkte und die ganze Eigentümlichkeit der bezeichneten Aufgabe werden nicht leicht an einem andern Punkt der didaktischen Formengebung so deutlich heraustreten, als an demjenigen, was wir (vielleicht nicht ganz zutreffend) das **elementare** und **typische Unterrichtsprinzip**[1] nennen möchten.

Es wird den Lehrern dann leicht werden, die oben bezeichneten Forderungen zu erfüllen und im Sinne des angeführten Goetheschen Wortes die zufälligen Naturmassen der Lehrstoffe „mit der gröfsten Ökonomie, Zweckmäfsigkeit und Festigkeit" in dem Geiste des Schülers seiner Entwicklungsstufe gemäfs zusammenzustellen, wenn er in den Bildungsstoffen diejenigen **Elemente** erkannt hat, welche ebenso das innere Wesen der Erscheinungen

1) Wir brauchen absichtlich den Ausdruck „Unterrichtsprinzip", nicht „Methode" erstens aus Rücksicht auf die ängstlichen Gemüter, auf welche schon das Wort Methode noch immer abschreckend wirkt, sodann weil uns die Bezeichnung „Unterrichtsprinzip" umfassender zu sein scheint. Dafs wir aber den Begriff „elementar und typisch" umfassender nehmen, als A. Vogel in dem an sich beachtenswerten Schriftchen „Die typische Methode und ihre Anwendung auf das Lesebuch." Berlin 1884, wird die nachfolgende Erörterung zeigen.

aufdecken, als dem Aneignungsprozeſs in dem Geiste des Schülers entgegenkommen. Beides ist in noch höherem Grade bei allem denjenigen der Fall, was wir das Typische oder **Typen** nennen. Was als typisch in seiner betreffenden Gattung gilt, geht allemal auf das Wesen derselben zurück, zeigt es befreit von dem Unwesentlichen, Zufälligen in der Reinheit seiner Erscheinung, stellt die allgemeine Norm, das Gesetzmäſsige in derselben am deutlichsten vor Augen, und wird dadurch auch am geeignetsten, den Prozeſs der Angliederung und geistigen Krystallisierung, der das Wesen einer naturgemäſsen Aneignung (Apperzeption) ausmacht, entgegenkommend zu befördern. Somit wird in der That das elementare und typische Unterrichtsprinzip zu einem der wichtigsten der gesamten Didaktik; es ist geeignet vor allem auch als Wegweiser für Anfänger. Auch wird es in der Unterrichtspraxis bereits fort und fort, bald mehr, bald weniger bewuſst verwendet; nur nicht so allgemein, so einheitlich und zielbewuſst, daſs es schon eine didaktische, den Unterricht organisierende Macht geworden wäre. Es ist deshalb nicht überflüssig, auf seine Bedeutung von neuem im Zusammenhang hinzuweisen.

Wir versuchen zunächst eine psychologische Begründung und gehen dabei auf **Pestalozzi** zurück. Denn was uns als Aufgabe vorschwebt, ist im Grunde nur Verwertung der groſsen Pestalozzischen Idee, „**elementarische Anschauung zum Hauptfundament des Unterrichts zu machen.**“ Und kein anderer, als Herbart hat diese Aufgabe seinem nachfolgenden Geschlecht gestellt, wenn er Männer wünschte, welche Geist und Interesse genug vereinigen, um sich jener Idee Pestalozzis **völlig** zu bemächtigen.“ [1]

Nach Pestalozzi ist das Ziel der Ausbildung des menschlichen Geistes im wesentlichen seine Erhebung von sinnlichen **Anschauungen** zu deutlichen **Begriffen.**[2] Zwischen der Anschauungskraft und der Denkkraft besteht ein innerer Zusammenhang. Schon an sich selber führt die **Anschauungskraft**, wenn sie nicht unnatürlich verwirrt und irre gelenkt wird, den Menschen zu einzelnen klaren **Vorstellungen** über die Gegenstände seiner Umgebung, d. h. zu einzelnen Fundamenten der naturgemäſsen Belebung seiner Denkkraft. Aber diese in ihr liegende Denk-

1) Pädag. Schriften (Ausgabe von O. Willmann) I, S. 104.

2) Die folgenden Citate nach A. Vogel, Systematische Darstellung der Pädagogik J. A. Pestalozzis mit durchgängiger Angabe der quellenmäſsigen Belegstellen aus seinen sämtlichen Werken. Hannover 1886. S. 187 ff. — Wir wünschen mit den Citaten die Kreise der höheren Schulen zum Studium Pestalozzis anzuregen. Es wird durch die genannte vortreffliche Schrift von A. Vogel, sowie durch den Wegweiser in dem unten angeführten Aufsatz von K. Just auſserordentlich erleichtert.

und Urteilskraft nötigt die Menschennatur innerlich durch logische „Bearbeitung“ (Sichtung, Zusammenstellung, Vergleichung) die ihr sinnlich klar gewordenen Vorstellungen zu deutlichen **Begriffen** zu erheben. So entsteht eine Kettenfolge von der sinnlichen Anschauung einzelner Gegenstände zu ihrer **Benennung**, von ihrer Benennung zur Bestimmung ihrer Eigenschaften, d. i. zur Kraft ihrer **Beschreibung** und von diesen zur Kraft, sie zu **definieren.** Sache des erziehenden Unterrichts als einer Kunst ist es, **in zielbewufster, weisheitsvoller Führung diese Kettenfolge in dem Geiste des Schülers auf naturgemäfseste Weise herzustellen,** und nichts wird in diesem Prozefs so wichtig sein, als der Anfangspunkt desselben, das erste Entkeimen der ganzen Entwicklung, d. i. die Pflege und Bildung der **Anschauungen** [1] und zwar nicht nur in den ersten Anfängen und Anfangsstudien des ganzen Unterrichtsganges, also nur etwa auf den Elementarstufen desselben, sondern überall als Vorbereitung und Grundlegung zu jedem neuen Akt begrifflicher Erkenntnis und durch alle Stufen des Unterrichts hindurch bis in die höchsten hinein. — Es giebt aber nicht nur sinnliche Anschauungen, sondern auch geistige, innere, ja Anschauungen des Gemüts; sie alle sind auf jede Weise zu bilden und zu pflegen; so erst konnte Pestalozzi mit Recht sagen, dafs er „die Anerkennung der **Anschauung** als des absoluten Fundaments aller Erkenntnis zum obersten Grundsatz des Unterrichts festgesetzt habe“,[2] und in diesem Sinne gilt oder mufs uns auch für die höheren Schulen der Unterricht durch Anschauung als eines der wichtigsten didaktischen Prinzipien gelten.

Pestalozzi empfiehlt, dafs zuerst immer solche Gegenstände der Anschauung dargeboten werden, welche die **wesentlichen Kennzeichen der Spezies** sichtbar ausgezeichnet **an sich tragen**, mit andern Worten: **charakteristische, ihren Begriff ausfüllende Gegenstände;** denn durch solche werde das Wesen des Gegenstandes im Unterschiede seiner wandelbaren Beschaffenheiten in die Augen fallen gemacht.[3] Nun, solche Gegenstände nennen wir doch wohl **Typen** und ihre charakteristischen Eigenschaften **typisch.**

Wird es nun von höchster Bedeutung sein, auch schon der sinnlichen Anschauung und vollends in den ersten Anfängen des Unterrichts **typische Erscheinungen,** möglichst anschauliche Abbilder des Wesentlichen,

1) A. Vogel a. a. O. S. 139 ff.

2) Vogel a. a. O. S. 142.

3) K. Just in der sehr lehrreichen und durchsichtigen Zusammenstellung „Pestalozzis Unterrichts-Methode“ (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädag. XIV). S. 11.

Gattungsmäfsigen vorzuführen, so gilt das ebenso auch von den geistigen (inneren) Anschauungen. „Lerne deine Anschauungen ordnen", sagt Pestalozzi, „und das Einfache vollenden, ehe du zu etwas Verwickeltem „fortschreitest, denn auch die verwickeltste Anschauung besteht aus ein„fachen Grundteilen. Wenn du dich über diese zu einer bestimmten Klarheit gebracht hast, so wird dir das Verwickeltste einfach."

„Das Wesen der Dinge zu erfassen, mufs bei allen Anschauungs„übungen das nächste Ziel sein. Alle Dinge, die meine Sinne berühren, „sind für mich nur insoweit Mittel zu richtigen Einsichten zu gelangen, „als ihre Erscheinungen mir ihr unwandelbares, unveränderliches „Wesen vorzüglich vor ihrem wandelbaren Wechselzustand, oder ihrer Be„schaffenheit in die Sinne fallen macht, — sie sind umgekehrt für mich „insoweit Quellen des Irrtums und der Täuschung, als ihre Erscheinungen „mir ihre zufälligen Beschaffenheiten vorzüglich vor ihrem Wesen in die „Sinne fallen machen. Sowie nun das Wesen einer Sache mit unverhältnis„mäfsig stärkerer Kraft in deinem Geiste eingeprägt ist, als ihre Be„schaffenheiten, so führt dich der Organismus deiner Natur durch sich „selber in Rücksicht auf diesen Gegenstand täglich von Wahrheit zu Wahr„heit; sowie hingegen die wandelbare Beschaffenheit einer Sache un„verhältnismäfsig stärker als ihr Wesen in deinem Geiste eingeprägt ist, „führt dich der Organismus deiner Natur über diesen Gegenstand täglich „von Irrtum zu Irrtum. Deshalb ist mit Vorbeigehung des Zufälligen „das Wesentliche aller Anschauungserkenntnisse selber dem Kinde „schon im frühen Alter vor seine Sinne zu bringen und das Bewufstsein „seines Eindrucks ihm unvergefslich zu machen."

„An eine jede, dem menschlichen Geist zur Vollendung ihres Eindrucks eingeprägte und unauslöschlich gemachte Anschauung reihen sich mit grofser Leichtigkeit und soviel als unwillkürlich ein ganzes Gefolge von dieser Anschauung mehr oder weniger verwandten Nebenbegriffen." (Fähigkeit krystallisierenden Zusammenschliefsens.)

„Also geht unsre Erkenntnis von Verwirrung zur Bestimmtheit, von Bestimmtheit zur Klarheit, und von Klarheit zur Deutlichkeit hinüber."

„Diese Resultate der Kunst und des Unterrichts lafs aber, mitten indem du sie zur Notwendigkeit zu erheben suchst, durch Reichtum und Vielseitigkeit in Reiz und Spielraum, das Gepräge der Freiheit und Selbständigkeit an sich tragen." [1]

Wird das alles nun auf geistige (innere) Anschauungen ebenso angewendet wie auf sinnliche, nicht nur in dem Elementarunterricht der

1) A. Vogel a. a. O. S. 148 ff.

untersten Stufe, sondern auch in dem elementaren innerhalb jeder neuen höheren Stufe, leitet dieses Unterrichtsprinzip nicht nur diesen oder jenen einzelnen Lehrer, der etwa von Pestalozzi etwas gehört hat, sondern die Gesamtheit eines Lehrerkollegiums in ihrer gesamten Arbeit und in ihrem Sinnen über den besten Weg und die besten Mittel (Methode), — dann „kann „eine **Reihenfolge von Bildungsmitteln** wach gerufen werden, deren Reize „die Anschauungskraft nach allen Richtungen von Stufe zu „Stufe lebendig ansprechen, erweitern und stärken, die Schüler „ihrer Natur nach zum fortdauernden Wachstum der lebendigen und klaren „Erkenntnis aller Gegenstände, die sie umgeben, hinführen und dadurch „den Grundstein zur Entfaltung der menschlichen Denkkraft auf eine solide „Weise hinlegen.“ [1]

Weil ferner die **typischen Erscheinungsformen** die deutlichsten Offenbarungen des Wesens der Dinge sind, so werden sie zugleich **Abbilder eines Begrifflichen**; es vereinigt sich in ihrem Objekt Anschauung und Begriff, und ein neuer Grund für ihre aufserordentliche didaktische Fruchtbarkeit springt in die Augen, wenn man erwägt, dafs aller Unterricht von der Anschauung zum Begriff führen soll. Von den typischen Gestalten gilt recht eigentlich, was Herbart einmal sagt: „Man müsse bei den Anschauungen den Sinn d. h. die Thätigkeit der Sinne beim Geist fassen, [2] mit dem Geiste die Bedeutung der Gestalten suchen, damit der Sinn ihren begrifflichen Inhalt finde.“ Das nennt er „Auffassung der Gestalten durch Begriffe“, und darin besteht die eigentliche Kunst des Sehens. „Denn dafs das Sehen eine Kunst ist, und dafs der Lehrling in dieser, „wie in jeder andern Kunst eine gewisse Reihe von Übungen zu durch„laufen hat: das sind, sagt er, [3] die ersten Voraussetzungen eines **ABC der Anschauung.**“ Ja, man kann sagen: das Sehen ist in der Didaktik die Kunst, das A und O in dem ABC derselben, ihr Anfang und ihr letztes Ziel, insofern man lernen mufs aus den Buchstaben des ABC der Anschauung Silben d. h. Begriffe zu bilden und aus diesen Silben schliefslich Sätze d. h. aus den Begriffen Lehrsätze und Grundsätze, wissenschaftliche und sittliche Wahrheiten. [4] Wenn dann schliefslich das Unerläfsliche hinzukommt: Sichtung des Geschauten, Einordnung in einen grofsen Zusammenhang, Verbindung mit dem ganzen Kreis des übrigen

1) A. Vogel a. a. O. S. 147.

2) Seitenstück zu den Worten R. Hildebrands, Vom deutschen Sprachunterricht S. 88: „Man mufs die gewöhnlichen Worte wieder mit ihrem vollen Inhalt erfüllen, sie gleichsam beim Wort nehmen.“

3) Pädag. Schriften I, S. 110.

4) Ebendas. S. 141.

Wissens,[1] dann wird das Sehen (videre) zu einem Sichten (cernere), einem Einsehen (intellegere), endlich zu vollem Schauen werden und führt auch wohl an die Schwelle des höchsten Schauens im Sinne der Intuition. Das Lehren aber ist dann nur die Kunst, anderen etwas **durchsichtig zu machen** in dem erörterten Sinne.

Wir wollen nunmehr diese abstrakten Ausführungen dadurch verdeutlichen, daſs wir sie in das Konkrete übersetzen; wir gehen auch dabei zunächst wiederum von Pestalozzi aus.

Bekanntlich führt Pestalozzi den gesamten Unterrichtsstoff auf die drei Elementarmittel von Form, Zahl und Wort zurück und gründet hierauf sein **ABC der Anschauung.** Die Art der Ausführung im einzelnen, wenn er z. B. das Quadrat zum Fundament der Anschauungslehre erhob, ist vergessen;[2] auch litt die ganze Idee an dem groſsen Fehler, daſs sie den Gesamtstoff des Unterrichts, vor allem die Sachen oder Realien und vollends die religiöse Bildung nicht umspannte. Dennoch hat Palmer a. a. O. S. 882 mit Recht daran erinnert, daſs selbst jene Trias keineswegs so willkürlich sei, als es scheinen könne; sie gründe sich auf festliegende, innerlich notwendige Grundverhältnisse (Raum, Zeit, Sprache), welche eben deshalb und als Mittel für Anschaulichkeit der Hauptforderung des Unterrichts diene, nicht nur sinnlich-anschaulich, sondern auch intellektuell-anschaulich zu sein. „Schon der Gedanke und der Versuch, „ein **Schema fundamentaler Bildungsmittel** aus dem Geist und seinem not-„wendigen Verhältnisse zu den Dingen abzuleiten, ist ein groſser Fort-„schritt, ist Sache eines bedeutenden Geistes.“

Aber auch die Idee eines **ABC der Anschauung** ist fruchtbar noch heute. Schon daſs sie einen Geist wie Herbart angeregt hat, derselben weiter nachzugehen, ist Zeugnis genug dafür, und die Art, wie er derselben nachgeht, sehr lehrreich und wegweisend auch für uns. Auch ihm fällt wie die ganze Ausbildung des Anschauens, so das **ABC der An-**

1) Pestalozzi nach Just a. a. O. S. 8: Endlich, nachdem so die Anschauung zum deutlichen Begriff erhoben worden ist, muſs der letztere mit dem ganzen Kreise unseres übrigen Wissens in Verbindung gebracht und die wesentlich zusammengehörigen Dinge im Geiste in eben den Zusammenhang gebracht werden, in dem sie sich in der Natur wirklich befinden. Erst so entsteht Ordnung und systematischer Zusammenhang im Geiste, und erst auf diese Weise vermögen wir den reichen Stoff, der durch die Anschauung uns zugeführt wird, zu beherrschen und denkend zu verwerten.“

2) Just a. a. O. S. 14 und Palmer in der Encyklopädie des ges. Erziehungs- und Unterrichtswesens Bd. V. S. 880 ff.

schauung zunächst in die Sphäre der Mathematik[1] (der Arithmetik, wie der Geometrie und hier wiederum nicht nur der Planimetrie, sondern auch der Trigonometrie, der sphärischen Trigonometrie und der Analysis); aber er wendet es auch an auf die physische und mathematische Geographie, die Mineralogie, die gesamte Naturwissenschaft, und will es schliefslich zu einem Mittel gemacht wissen, durch Zerlegung räumlicher Gebilde die Auffassung der Gestalten und der Gestaltung überhaupt zu lehren, die Anschauung der gesamten Natur zu bilden, ja in das Innere der körperlichen Erscheinungen einzudringen.[2] Und so erst eröffnet sich die Aussicht „in die Worte, durch welche hin das **ABC der** „**Anschauung** seine Wirkung zu erstrecken wünscht, wie zugleich dadurch „die Notwendigkeit eines systematischen Bandes fühlbar werden soll, „welches die Lehrer in verschiedenen und übrigens ganz heterogenen „Fächern umschlingen mufs, wenn der Stamm so vieler Fertigkeiten: Bil- „dung des Anschauens in dem Geiste des Lehrlings gehörig auferzogen „werden soll.“[3]

Wir meinen nun, dafs mit dieser **Idee eines ABC der Anschauung** ein aufserordentlich wichtiges und fruchtbares Unterrichtsprinzip aufgedeckt ist, welches ganz unwillkürlich zu einer weiteren Fortbildung auffordert; denn es wird sich bei einer folgerichtigen Weiterführung jener Idee eines ABC der Anschauung nicht nur um die äufsere Anschauung handeln, sondern auch um die innere, nicht nur um einfache Grundformen im geometrischen Sinne, sondern auch um Elemente und Typen von allgemeinerer Bedeutung, nicht nur um das Leben der Natur, sondern auch um das geschichtliche Leben, nicht nur um die äufsere Welt, sondern auch um die innere, nicht nur um Erscheinungen, sondern auch um Begriffe, endlich nicht nur um das intellektuelle, sondern auch um das sittliche Leben.

Ist ferner nach den oben gegebenen Ausführungen dieses Unterrichtsprinzip zugleich auch ein Apperzeptionsprinzip, so wird die fruchtbare Ausnutzung dieses Gesichtspunktes notwendig zu einem Zusammenschlufs der einzelnen typischen Formen führen, und es werden die gröfseren Gruppen und Kreise derselben schliefslich einen ganzen **Kosmos typischer Formen** bilden, wie die einzelnen Buchstaben das Ganze des ABC. — Ein Unterrichtsprinzip aber nennen wir diese Verwendung der Idee

1) Ihm ist zum Unterschied von der Auffassung Pestalozzis das rechtwinklige Dreieck das Element aller Gestalt. (Pädag. Schriften, I, S. 109).

2) Pädag. Schriften I, 109, 216 ff., 221 ff.

3) a. a. O. S. 218.

eines ABC der Anschauung, um dem wohlfeilen Einwand, es handle sich um eine neue Art des „Schematismus", der „Schablone" von vornherein zu begegnen.

Am ersten ist das genannte Unterrichtsprinzip als ein fruchtbares, wenigstens in der Theorie anerkannt, soweit es sich um die geometrischen **Grundformen** handelt; aber auch hier ist noch viel zu thun übrig. Die Notwendigkeit einer Grundlegung in der Kenntnis und für das Verständnis der **Formensprache**, die Notwendigkeit also einer propädeutischen (geometrischen) **Formenlehre** wird mehr und mehr zugegeben. Sie ist im Königreich Sachsen schon längere Zeit und durch die neusten Lehrpläne auch für Preufsen ausdrücklich vorgeschrieben. Vortreffliches sagt über die Aufgabe und den Wert einer solchen geometrischen Propädeutik E. Wilk in den Deutschen Blättern für erz. Unterricht (1886, S. 176 ff.):[1] derselbe habe in dem Geist des Zöglings eine Reihe von **Formentypen** zu entwickeln, die ihm gleichsam ein Mafsstab werden für die übrigen Gestalten des Raumes, ihn aber auch zur Fertigkeit bringen geistiger Zerlegung der Körper und Figuren. Ist ein Schüler durch eine planvolle Auswahl zu betrachtender Körper dahin gelangt, in diesen Modellen nichts anderes zu sehen als die sinnliche Repräsentation von Begriffen und hat er auf dem Wege der Anschauung volle Klarheit über die Elementar-Begriffe und Zusammensetzung derselben erlangt, haben sich die einzelnen Einheiten derselben zu einem Generalsystem, welches zugleich ein logisches Begriffsganzes bildet, zusammengesetzt, dann ist die Welt der Formen, mit welcher der Schüler in der Mathematik arbeiten soll, keine neue mehr, sondern durch eigene Erfahrung gewonnen, und es kann nunmehr ohne Schwierigkeit die neue Welt des Inhalts sich hinzugesellen, während solche Schwierigkeiten in hohem Grade dann eintreten, wenn der Schüler mit unklaren Anschauungen halb bekannter oder unklar erkannter Formen die völlig unbekannte Welt der mathematischen Abstraktion verbinden soll. Die Bildung der mathematischen Phantasie soll der Begründung des mathematischen Wissens vorausgehen, die Wechselwirkung zwischen Gewinnung eines mathematischen Wissens und systematischer Bildung der Anschauung eine solche sein, dafs die Anschauung nicht nur der Mathematik, sondern die Mathematik ebenso der Bildung der äufseren und inneren Anschauung dient.

Über diese ganze Frage hat H. v. Brunn jüngst so treffende und beherzigenswerte Worte gesprochen (Archäologie und Anschauung. Festrede,

1) In der Abhandlung: „Warum bedarf der geometrische Unterricht eines Vorkursus?"

München 1886), dafs wir uns nicht versagen können, dieselben hier vollständig herzusetzen, zumal derartige Gelegenheitsschriften nicht genügend beachtet zu werden pflegen.

Brunn beklagt im Interesse seiner Fachwissenschaft, der Archäologie, welche als Kunstwissenschaft ihre Wurzeln bis in das Gebiet der Wissenschaft von den Linien, Flächen und Körpern, d. h. der Mathematik treibe, dafs diese letzte Wissenschaft auf den Schulen gegenwärtig nicht genug thue, die Anschauung zu bilden. Er sagt dann u. a. S. 12:

„Indem die Mathematik mit Zahlen- und Raumverhältnissen, mit bestimmten Eigenschaften von Linien, Flächen und Körpern zu thun hat, soll sie zugleich eine Wissenschaft der Anschauung sein und nach dieser Seite auf den Geist bildend einwirken. Ein Lehrer der Mathematik, nicht der schlechtesten einer, dem gegenüber ich eines Tages diese Ansicht aussprach, erkannte die Berechtigung dieser Forderung durchaus an, meinte aber, dafs sie schon jetzt bei dem Unterrichte auf den Gymnasien die gebührende Berücksichtigung finde. Als er jedoch am folgenden Morgen bei einer Prüfung den Beweis dafür zu liefern gedachte, mufste er sich zu seiner eigenen Überraschung davon überzeugen, welcher Umwege es bedurfte, um die Antwort zu erhalten, dafs sich z. B. die Gestalt eines gewöhnlichen Hauses mit seinem Dache in zwei einfache mathematische Körper, eine Parallelepipedon und ein dreiseitiges Prisma zerlegen lasse, oder etwa, dafs sich die Höhe eines Turmes, ohne ihn zu besteigen, mit Hilfe einfacher Dreiecksätze berechnen lasse. Und wie viele, die ihr Schulpensum in der Trigonometrie gelernt haben, — ich spreche nicht von den Ausnahmen, sondern von dem mittleren Durchschnitt — haben wohl einen einigermafsen klaren Begriff von den Grundlagen des Verfahrens bei einer trigonometrischen Landesvermessung? Also ganz derselbe Mangel an Übung des Anschauungsvermögens, wie in der Archäologie bei Beschreibung eines Kunstwerkes! Und doch, scheint mir, wäre hier eine Abhilfe leicht zu finden. Ich weifs, dafs in den letzten Jahren auch an unserer Universität sich das Bedürfnis geltend gemacht hat, für den höheren mathematischen Unterricht Modelle zu beschaffen, Modelle von Flächen höheren Grades der verschiedensten Art und Apparate, um die Entstehung, die Gesetze der Bildung gewisser Flächen anschaulich darzulegen. Was damit die höhere Mathematik fordert, sollte das nicht ein noch viel dringenderes Bedürfnis für ihre elementaren Grundlagen sein, für den Anfänger, der von Form im mathematischen Sinne noch nicht den geringsten Begriff hat? Allerdings giebt es da und dort einige derartige Hilfsmittel; aber wo finden sich dieselben zumeist? Als Modellkästchen in Spielwarenhandlungen, nicht in den Lehrzimmern. Hier gilt es, aus dem Spiele Ernst zu machen. Nach streng wissenschaftlichen Grundsätzen in bestimmter systematischer Folge sollten die Modelle mathematischer Gestaltungen in ihren Begrenzungen an netzartigen Gestellen, als sich schneidende Ebenen, als Körper in voller, in zerlegbarer Form hergestellt werden. Wenn dann der Lernende z. B. an einem zerlegbaren Kegel in konkreter Anschauung erkennt, wie bei dem Schnitt in einer Richtung ein Kreis, eine Ellipse, in anderer Richtung ein Dreieck, eine Parabel, eine Hyperbel entsteht, so wird ihm das weit verständlicher erscheinen, wird sich weit fester seinem Gedächtnis einprägen, als es durch die beste Zeichnung ermöglicht wird, deren Verständnis erst wieder eine besondere Vorbildung, eine gewisse Abstraktion, ein Übersetzen von

einer Beobachtung in eine andere erheischt. — Und auch eine zweite Forderung, die ich an den mathematischen Unterricht stellen möchte, wird sich dabei wie von selbst aufdrängen und auch sicherer als bisher Erfüllung finden. Der Lehrer wird sich nicht mehr mit der theoretischen Entwicklung der Formeln begnügen können, er wird sich gedrungen fühlen, die Zahlen und Buchstaben so viel wie möglich in Worte zu übersetzen, die Formen und Eigenschaften der Körper, ihre Entstehung, ihre Zusammensetzung, wie sie sich dem Auge darstellen, mit Worten zu beschreiben. Dieses Mehr wird den Unterricht nicht belasten, sondern entlasten. Denn ist erst einmal durch konkrete Anschauung der Anfang des Verständnisses gegeben, so wird damit auch die Fähigkeit zum Erlernen der abstrakten Auffassung und zugleich die Freudigkeit am Lernen überhaupt wachsen."

Was sodann die anderen Unterrichtsgegenstände anbetrifft, so pflegt die Botanik wohl gelegentlich bei dem Bau einer Pflanze, eines Blattes u. s. w. auf das Verständnis der planimetrischen und stereometrischen Grundformen hinzuwirken, auch durch Zeichnung von Diagrammen diese geometrische Anschauung zu unterstützen; man weifs auch, dafs es in der Mineralogie unmöglich ist, überhaupt fruchtbar etwas zu lehren, wenn man hier nicht auf die elementaren und typischen Grundformen zurückgeht, — aber dafs der geometrische Formenunterricht überall in den Sachunterricht einmünde, der Sachunterricht anderseits, wo irgend möglich auf die geometrischen Grundgebilde zurückwiese, dafs diese Verbindung und Wechselwirkung planmäfsig betrieben würde, die Beachtung derselben und die Anleitung zu dieser Beachtung zu einem **Unterrichtsprinzip** erhoben wäre, davon ist man nach unseren Beobachtungen noch ziemlich weit entfernt. Und doch würde dadurch die mathematische Abstraktion mit dem konkreten Leben und der Sinnenwelt in die nothwendige und rechte, dem Schüler auch sympathische Fühlung treten, diesem die Aneignung mathematischer Anschauungen und Kenntnisse aufserordentlich erleichtert,[1] die sonst allzuleicht isolierte Wissenschaft in nähere Beziehung zu einer Fülle von

1) Vgl. A. Willmann, Pädag. Vorträge 2. A. S. 71: „Der pädagogische Eingang zur Mathematik ist der von seiten der Induktion. Der Name der Geometrie giebt einen Fingerzeig, dafs das Messen der Anfang der Raumlehre ist. Ehe von Figuren in abstracto die Rede ist, müssen sie an den Dingen herausgegriffen worden sein. Ehe nicht zahlreiche Dreiecke an Häusern, in der Landschaft, im Hof und Garten, am Sternenhimmel, auf der Landkarte aufgewiesen, gemessen, geschätzt, verglichen, variiert worden sind, sollte kein allgemeiner Satz vom Dreieck gegeben werden. Übungen im Messen und Schätzen des Flächeninhaltes von Hof und Garten und ihren Teilen mögen lange den Lehrsätzen von Bestimmung des Flächeninhaltes vorausgehen; gerade wie das Zeichnen die Lehre von der Ähnlichkeit der Figuren schon geläufig gemacht haben mufs, ehe sie abstrakt behandelt wird. Damit geschieht der Geometrie nur ihr Recht, das ihrer Schwester, der Arithmetik, längst geworden, indem man bei den Operationen mit der Zahl vom Konkreten anhebt und das Material, welches das Alltagsleben bietet, dabei seine Stelle finden läfst."

anderen Unterrichtsgegenständen gesetzt werden, ihre Wirkung in fruchtbarster Weise in die Gesamtwirkung des ganzen Unterrichts eingehen, das Interesse für die Formensprache der Natur und bildenden Kunst geweckt, das Verständnis dafür gebildet, endlich ein lebendiges Gefühl davon erzeugt werden, dafs die Natur ein Kosmos ist, und das pseudoplatonische Wort: *ὁ θεὸς γεωμετρεῖ* eine Wahrheit enthält, die bildende Kunst aber nur nachschaffende *μίμησις* der als Harmonie erkannten, gesamten Formenwelt sein will.

Den letzten Punkt hat die oben genannte Arbeit Brunns ins Auge gefafst; mit seinen und unseren Gedanken berührt sich die neuerdings erschienene, sehr beachtenswerte Schrift von H. Märtens (Skizze zu einer praktischen Ästhetik der Baukunst und der ihr dienenden Schwesterkünste, Berlin 1885). Er führt das Verständnis für das Wesen der bildenden Kunst auf das Verständnis für die Sprache symbolischer Formen zurück, durch welche „die bildende Kunst die menschlichen Gedanken des gesetzlichen Ordnens für die Seele anderer Menschen schnell verständlich mache", — das Verständnis für jene Formensprache aber auf das Verständnis der Grundformen (Elemente), welche in den regelmäfsigen Figuren der Planimetrie zu suchen seien. Als solche Grundformen könnten gelten: das Quadrat, das gleichseitige Dreieck, das regelmäfsige Fünfeck, der Kreis, die Ellipse, die Spirale und die regelmäfsige Wellenlinie (S. 36). Diese würden also die Buchstaben in dem ABC der Anschauung sein, soweit es sich auf die geometrischen Grundformen bezieht.[1]

1) Vgl. Märtens ebendas. „Aus dem Quadrate ist es leicht, durch einfache Teilungslinien das rechtwinklige, dabei gleichschenklige Dreieck, ferner das regelmäfsige Acht- resp. Sechzehn-Eck, endlich auch jedes Format des Oblongums entstehen zu lassen.

Aus dem gleichseitigen Dreieck geht auf dieselbe Weise das regelmäfsige Sechs- und Zwölf-Eck hervor, und durch Zusammensetzung zweier solcher Dreiecke der Rhombus.

Aus dem regelmäfsigen Fünfeck bildete sich auf demselben Wege das regelmäfsige Zehneck.

Aus dem Kreise entsteht auf dieselbe Art der Viertelkreis etc., ferner jede Art von Kreisausschnitt und Kreisabschnitt, unter letzterem auch der Flachbogen; ebenso ergiebt sich hier der Halbbogen und der Spitzbogen, beide mit allen ihren unzähligen Teilungen und Zusammensetzungen beim mittelalterlichen „Mafswerke."

Die Ellipse wird ganz in derselben Weise wie der Kreis zur Bildung vielfacher Elemente benutzt.

Die Spirale, wie die Wellenlinie können den verschiedensten Gesetzen des Schwunges folgen und sich dadurch auf das mannigfaltigste modifizieren. Erstere

Zugleich ist deutlich, wie der oben S. 8 geforderte Zusammenschlufs von Elementen zu Gruppen, kleinen und gröfseren Kreisen, schliefslich zu einem Kosmos ganz unwillkürlich sich vollzieht, je weiter ich diesem ABC der Formensprache nach seiner Ausgestaltung in Natur und Kunst nachgehe, ebenso aber auch, wie dieses Nachgehen von selbst zu einem Prozefs der naturgemäfsesten und fruchtbarsten Apperzeption wird.[1]

Die Anwendung des besprochenen Unterrichtsprinzips macht freilich unerläfslich, dafs die didaktische Bedeutung auch des **Zeichenunterrichts** ganz anders erkannt, derselbe viel allgemeiner, intensiver und fruchtbarer betrieben werden als das beste und unersetzliche Mittel für Anwendung und Übung des Vermögens rechter Anschauung. Auch darüber hat Brunn ein treffendes Wort gesagt a. a. O. S. 14:

„Wo es sich um die Ausbildung des Anschauungsvermögens handelt, glaube ich neben der Mathematik auf einen zweiten Unterrichtsgegenstand mit Nachdruck hinweisen zu müssen: den Unterricht im Zeichnen. Er existiert, allerdings vielfach nur als eine Art Luxus, so dafs man kaum bestimmte Anforderungen zu stellen wagt und es schon als einen erfreulichen Erfolg betrachtet, wenn der Lernende sich die Fähigkeit erwirbt, eine gezeichnete Vorlage geschickt zu kopieren. Als einen Fortschritt mögen wir es gern anerkennen, dafs in neuerer Zeit auch das Zeichnen nach einem plastischen Modell mehr Eingang gefunden hat. Das ist etwas, aber nicht alles, oder wenigstens nicht gerade das, was vorzugsweise für die Zwecke all-

vermag man auch anstattt mit Kurven durch gebrochene Linien nachzuahmen (Mäanderzug). Zwei Spiralen verbinden sich entweder in Art der beiden Voluten des ionischen Kapitäls, oder in entgegengesetzter Richtung in Form eines *S*.

Der Eindruck aller dieser Elemente ist wieder ein verschiedener, je nachdem ihre Hauptachse vertikal oder horizontal oder schräg gerichtet ist, z. B. beim Quadrat, auf einer seiner Seite oder auf einer seiner Ecken stehend, bei der Ellipse, hoch gerichtet oder breit gestreckt, etc. etc.“

1) Vgl. die Ausführungen bei Märtens a. a. O. S. 37 ff. über Kontrast und Symmetrie, Reihung, Verkettungen, Verflechtungen, Proportion, Schwellung, Rhythmus, organische Gliederung und Entwicklung, centrale Symmetrie, u. s. w. — sodann die Beispiele S. 42 u. 47: „Gleichsam anknüpfend an die gesetzlich strengen Zeichnungen der Natur im Mineralreiche (Krystalle, Schneeflocken) und im Pflanzenreiche (Durchschnitte von Pflanzenstengeln, Blumenblüten) hat der Mensch ein ganz besonderes Wohlgefallen und zwar zur Zeit sowohl kindlicher Spiele (Kaleidoskop), als auch gereifter Anschauung an solchen Ornamenten, welche regelrecht symmetrische Bildungen aufweisen. Die Central-Symmetrie entfaltet ihr grofsartigstes Leben in den Liniamenten der Sterngewölbe und in denen der riesigen Rundfenster mittelalterlicher Kathedralen. — Die Elemente (der Formensprache) werden, gleichsam versteckt, auch dazu gebraucht, um für die Pflanzenformen die Hauptkontur zu liefern (das Fünfeck wird z. B. die Bossenform für das Weinblatt abgeben) und so auch hier in der freieren Gesamtanordnung der Verzierung eine strenge Gesetzlichkeit, ein festes Grundgesetz zu wahren.“ Vgl. den Beitrag von A. Lehmann, Lehrproben, Heft IX, Nr. 4.

gemeiner geistiger Bildung zu erstreben wäre. Der Gymnasialunterricht im Zeichnen soll nicht eine Vorschule für den zukünftigen Künstler sein, nicht einmal für ein geschicktes Dilettantentum; er soll vielmehr auf die Ausbildung des Auges und damit auf das Verständnis der Form hinwirken, und indem es sich dabei, gerade wie bei der Mathematik, um Linien und Flächen und ihre Verbindung zu körperlichen Formen handelt, so soll auch das Zeichnen auf seiner ersten Stufe diese planimetrischen und stereometrischen Grundlagen ausdrücklich betonen: es soll einen überwiegend konstruktiven Charakter tragen. Mögen dabei in der Ausführung die Leistungen der Einzelnen bei der gröfseren oder geringeren Geschicklichkeit der Hand noch so verschieden ausfallen, so soll doch ein jeder die Form eines Körpers in der Zeichnung verstehen lernen, soll sich zurecht finden lernen in dem Grund- und dem Aufrifs eines Bauwerkes und weiter durch einige Grundlehren der Perspektive sich den Unterschied klar machen zwischen Formen und Dingen, wie sie sind und wie sie dem Auge erscheinen. Wie von hier aus der Weg zum Plan- und Kartenzeichnen und durch dasselbe zu der Befähigung führt, von der Karte die Gestaltung eines bestimmten Terrains, eines ganzen Landes abzulesen, mag nur kurz angedeutet werden. Freilich mufs, um solche Ziele zu erreichen, das blofse Nachzeichnen und Kopieren aufgegeben werden. Das Zeichnen auf dieser Stufe mufs aufhören, eine Art Unterhaltung zu sein, mufs nicht blofs Übung der Handfertigkeit, sondern Übung des Auges und durch richtiges Beobachten Übung des Denkens werden. Die Voraussetzung für einen solchen Unterricht bildet allerdings eine von der bisherigen nicht wenig abweichende Vorbildung der Lehrer; und wenn Sie mir etwa als ein Bedenken entgegenhalten wollten, dafs eine solche Vorbildung weit mehr wissenschaftlich mathematischer, als künstlerischer Art sein müfste, so bekenne ich, dafs es meinen Idealen gerade am besten entsprechen würde, wenn einmal in Zukunft von dem Lehrer der Mathematik eine Vorbildung im Zeichnen gefordert werden könnte, die ihn befähigte, auch diesen Zweig des Unterrichts zu übernehmen."

„Ein künstlerisch ästhetisches Element darf beim Zeichnen erst auf einer weiteren Stufe zu erhöhter Geltung gelangen: bei dem sogenannten freien Handzeichnen und der Wiedergabe organisch belebter Gebilde und Gestalten. Doch wird auch hier, wenn auf der mathematischen Grundlage weiter gebaut werden soll, auf das Verständnis der Form sowohl an sich, als auch der richtigen Proportionen und der Gesetze der Bewegung ein gröfserer Nachdruck zu legen sein als bisher. Selbst auf der höchsten Stufe, wo es sich um die Darstellung geistigen Ausdrucks handelt, darf es nicht an der Belehrung darüber fehlen, wie auch dieser nur auf dem richtigen Erfassen körperlicher Eigenschaften und Formen beruht. Und wenn erst einmal die Archäologie gewisse Aufgaben gelöst hat, wird sich dann der Unterricht im Zeichnen nicht auch höheren Zwecken dienstbar machen lassen, sofern z. B. beim Zeichnen eines griechischen Götterkopfes dem Schüler durch eine analytische Betrachtung zum Bewufstsein gebracht wird, auf welchen der von ihm zu zeichnenden Formen das geistig ideale Wesen der Gottheit beruhe?"

Ganz unwillkürlich wird solche Bildung der sinnlichen äufserlichen Anschauung auch zu einer Bildung der inneren. Hier entspricht dem Zeichnen die **Kunst des Beschreibens.** Mit Recht sagt Brunn a. a. O. S. 16, dafs man diese Kunst des Beschreibens auf der höheren Schule viel zu wenig übe, dafs diese Übung wohl in den unteren Klassen einigermafsen

berücksichtigt werde, nach oben jedoch mehr und mehr aus dem Unterricht verschwinde; man befinde sich in einem verhängnisvollen Irrtum, wenn man es als selbstverständlich betrachte, daſs ein jeder über das, was sich unmittelbar vor seinen Augen befinde, auch zu reden im stande sein müsse. Und doch bedürfe es dazu einer sorgfältigen Übung, zunächst den sichtbaren Gegenstand nach seinen Elementen und in ihrer Zusammenfügung zu einem Ganzen, in seiner Beziehung zu andern Gegenständen zu erkennen; — sodann derjenigen konkreten anschaulichen Ausdrucksweise, durch welche allein das Wort eine mit dem Gegenstand sich deckende Vorstellung in dem Hörer oder Lehrer zu erwecken vermöge. Auch dieser Übung als einer notwendigen Ergänzung der jetzt einseitig betriebenen Entwicklung von abstrakten, logisch-begrifflichen Gedankenreihen bedürfe es, und zwar in systematischer und stufenweis fortschreitender Schulung von unten bis zur obersten Stufe des Gymnasialunterrichts einer Technik und Art von Grammatik des Beschreibens. — Brunn schlieſst seine höchst beherzigenswerten Erwägungen, welche zugleich eine Reihe von Schäden in unserer Bildung, in dem jetzigen Betriebe der Philologie und in dem gegenwärtigen höheren Schulwesen aufdecken, mit der Mahnung, daſs zur Heilung derselben uns nicht sowohl notthue, neue Erhöhungen der Anforderungen, oder ein noch breiteres Übergreifen auf das Gebiet der Fachstudien, sondern der Ausblick rückwärts auf die elementaren Grundlagen unseres Erkennens. (S. 20.) Nun, ebendasselbe wird gefordert von dem Pestalozzischen Prinzip der Anschauung als dem absoluten Fundament aller Erkenntnis, wenn diese Forderung im besonderen auf Anschauung und Erkenntnis der Elemente der Anschauungen bezogen wird.

Denn die Formensprache im Sinne einer Sprache von geometrischen Grundformen, welche elementar und typisch zugleich sind, erweitert sich zu einer Formensprache im Sinne von typischen Bildern und Erscheinungen, die sich im ABC der Anschauung wie Worte und Sätze zu den Buchstaben und Silben der geometrischen Grundformen verhalten.

Wir finden diese **Typen** zunächst im **Leben der Natur** und pflegen im naturkundlichen Unterricht von den typischen Einzelbildern der Gesteine, Pflanzen, Tiere auszugehen, auch die Typen der menschlichen Rassen vorzuführen;[1] aber wir müssen weiter gehen, die typischen Einzelindividuen aus der Isolierung herausheben, nicht nur — wie bis jetzt fast

1) Vgl. den Typen-Atlas von O. Schneider, den zoologischen Zeichen-Atlas von Vogel und Ohmann.

ausschliefslich geschieht, — dadurch, dafs wir sie in ein doch erst nachträglich durch die Fachwissenschaft zurecht gemachtes System einordnen, sondern auch dadurch, dafs wir die in dem wirklichen Naturleben gegebenen Gemeinschaften, deren natürliche und notwendige Glieder die Individuen sind, erkennen lassen, und zwar so, dafs diese selbst wiederum als (erweiterte) Individuen erscheinen, selbst wieder zu (immer reicheren, inhaltsvolleren) Typen werden. Das geschieht in der Vorführung von ganzen Lebensgemeinschaften (Teich, Wiese, Getreidefeld, Garten, Wald u. s. w.) nach dem Vorgang von Junge und Scheller, welche damit in so bedeutsamer und fruchtbarer Weise dem bisher vielfach öden und toten naturkundlichen Unterricht neue Wege gewiesen, ihn aus den Bahnen unfruchtbarer, nomenklatorischer und kompilatorischer Systematisierung erlöst und ihm die eigentliche bildende Kraft zurückgegeben haben.

Auch die typischen Landschaftsbilder von Supan und A. Kirchhoff, die geographischen Charakterbilder von Ad. Lehmann, das Tableau von Ferd. Hirt, die Hauptformen der Erdoberfläche[1] gehören hierher. Sie sind in einer wohldurchdachten systematischen Auswahl und Folge zu geben, so dafs in den Bildern des Einzellandes die allgemeinen Typen der elementaren Grundformen (Tiefebene, Hochebene, Stromtiefebene, Steppe; Urwald u. s. w.) wieder erkannt werden.

Wie sehr auch die geographische Fachwissenschaft den Begriff der Typen braucht, wenn sie das Wesen der Erscheinungen aufdecken will, zeigt das neueste Werk von Richthofens Führer für Forschungsreisende, Berlin 1886, wo der Begriff Typen den leitenden Gedanken ganzer Abschnitte bildet. Da ist die Rede von Küstentypen, Typen der Bodenarten, der Erdräume, der Gesteine und Gesteinslagerung, der Bodenplastik u. s. w.

Ja, es läfst sich sagen, dafs das Relief eines Landes, zu dessen lebendiger Anschauung und verständnisvoller Auffassung der geographische Unterricht den Schüler vor allem doch bilden soll, gar nicht verstanden werden kann ohne Verständnis für das Wesen typischer Bildung. Das Relief ist nur die übersichtliche Zusammenfassung einer Gruppe von Elementen zu einem typischen Gesamtbilde. — Vielmehr noch gilt aber offenbar für die Arbeit der Schule, was von Richthofen a. a. O. S. 631 von der wissenschaftlichen Arbeit sagt: „Für die Erfassung der äufseren Gestalt dürfte es zweckdienlich sein, gewisse Kategorieen der Typen der überhaupt vorkommenden Elemente der Plastik auszusondern.“ Die Schulwissenschaft kann der Fachwissenschaft nicht in die dort auf-

1) Vgl. meine Behandlung dieses Bildes in der Zeitschr. f. Gymnasialwesen Bd. XXXVII. S. 649 ff. Abhandlungen Bd. II.

gedeckte Einzelwelt folgen, aber es wird ihr erlaubt sein, die Grundbegriffe des Typischen auch didaktisch zu verwerten.

Es ist dann nur ein folgerechter Schritt, wenn man auch bei der Betrachtung der **geschichtlichen Welt** die Aufsuchung von Elementen und Typen zu einem Unterrichtsprinzip macht. Ganz unwillkürlich leitet die Betrachtung typischer Landschaftsbilder zu derjenigen typischer Kulturstätten. Es wird dem Schüler Auffassung und Aneignung (Apperzeption) sicherlich doch wesentlich erleichtert, wenn er etwa bei der Betrachtung des Orients schon in der biblischen Geschichte an dem Bilde des Nilthals den Typus potamischer Kulturstätten kennen gelernt hat und dann angeleitet wird, denselben wiederzuerkennen[1] sowohl in der Tiefebene des Euphrat und Tigris, in dem Pendschab Indiens, in den ost- und westafrikanischen oder amerikanischen Riesentypen derselben Gattung, als auch in der heimischen norddeutschen Tiefebene. — Typisch ist die Muschelgestalt der Kulturebenen an dem Mittelmeergestade, „welche von „mäſsigen Bergen umgeben und gehütet, von Flüssen durchzogen, gegen „das Meer geöffnet und mit wirtlichen Buchten begabt, das Wesen der „kantonalen Bodengliederung ausmachen, ebenso zur Ansiedlung wie zur „kolonialen Aussendung auffordern und zugleich doch auch den landschaft- „lichen Sondertrieb der hellenischen Geschichte bedingen und befördern.“[2] Wie diese charakteristischen Grundtypen, welche auch dem jüngeren Schüler zum Verständnis zu bringen nicht schwer ist, sich erweitern mit jedesmal neuen charakteristischen Unterschieden in den bedeutsamen und ebenfalls typischen Landschaftsbildern, mit denen der Gang der alten Geschichte und die Lektüre der Klassiker den Schüler immer von neuem bekannt macht (Troja, ähnlich Argos, Sikyon. — Sparta. — Athen, ähnlich Megara. — Korinth. — Tarent, ähnlich Syrakus, Karthago) das ist in dem Aufsatz: Tarent und Pyrrhus, Heft I der Lehrproben S. 18 ff. Abhandlungen Bd. II näher gezeigt worden, und wir begnügen uns, um uns nicht zu wiederholen, auf die dortigen Ausführungen ausdrücklich zu verweisen.

Wir meinen, daſs Bildung der Anschauung, des geographischen und des geschichtlichen Sinnes, des Verständnisses für die Wechselwirkung und immer reichere Ausgestaltung der Faktoren des geographischen und ge-

1) Die ἀναγνώρισις ist nicht nur ein auſserordentlich wichtiges Element in der poetischen, sondern auch in der didaktischen Kunstarbeit. Das Geheimnis der Begründung einer fruchtbaren Apperzeption beruht auf der rechten didaktischen Verwendung dieses Elements.

2) Schubring, Panormus S. 4, und in der Zeitschrift für allgem. Erdkunde Bd. XVII, S. 434. Die Bezeichnung dieser typischen Muschelgestalt ist bei den heutigen Sizilianern conca, auch sala.

schichtlichen Lebens, dafs ferner naturgemäfse Apperzeption und Erleichterung derselben, endlich immanente Repetition vortrefflich dabei zu ihrem Rechte kommen, und dafs man dabei recht eigentlich in dem Kreise gesunder didaktischer Forderungen bleibt.[1]

Warum aber sollte es nicht ebenso heilsam sein, das Auge des Schülers für diejenigen typischen Kulturstätten zu schärfen, welche der Mensch sich selbst schafft, und auf die Wiederkehr und typische Folge dieser Elemente gelegentlich aufmerksam zu machen (Zelt und Hütte; Bauernhaus und Bürgerhaus; Edelhof, Ritterburg und Fürstensitz; Dorf, Stadt, Grofsstadt, Seestadt u. s. w.), von ihnen aus den Blick weiter zu leiten zu den typischen Lebensgemeinschaften (Familie, Gemeinde, Volksgemeinde, Staat, Reich), sowie zu den typischen Kulturformen (patriarchalische Kultur im Hirten- und Jägerleben, wie im Landbau, entwickelte Kultur in den Stadtsiedelungen, in der binnenländischen, potamischen, thalassischen, kolonialen Kultur u. s. w.). Wir haben durch diese Gesichtspunkte uns leiten lassen in den Materialien für den Geschichtsunterricht Lehrproben Heft II, S. 105 ff. und VIII, S. 54 ff. Abhandlungen Bd. II. Es ist doch wohl ein Unterschied, ob ich mich begnüge, den Unterrichtsstoff nur in der verkürzten Gestalt, welche er durch die gebräuchlichen Lehrbücher empfangen hat, taliter, qualiter an den Schüler zu bringen, oder ob ich den Stoff „didaktisch forme“, die Elemente der Gegenwart und Heimat in denjenigen der Vergangenheit und Fremde wiedererkennen lasse, auf diese durch jene vorbereite, endlich in planmäfsiger und allmählicher Gedankenführung die geschichtliche Welt als einen Komplex von typischen Elementen aufdecke. Und wenn nun ebenso die Behandlung der Robinsonlektüre, der biblischen Geschichte, der Odysseesage, der Erzählungen aus Herodot und Livius, der Lektüre der Metamorphosen des Ovid, sowie der Historiker, immer wieder auf diese typischen Elemente zurückkommen, so dafs der Schüler eben dieselben Grundformen immer von neuem, nur in verschiedener und reicherer Ausgestaltung wiedererkennt, sollten dadurch Klarheit und Durchsichtig-

1) Daher können wir den nicht näher begründeten Einwand in den Verh. der Dir.-Konferenz der Prov. Sachsen v. J. 1886 S. 307 nicht gelten lassen: „Auch sind Landschafts- und Städtebilder nicht nach geographischen Gesichtspunkten auszuwählen „oder so vorzuführen, dafs die Mannigfaltigkeit von verschiedenen geographischen Typen zu lebendiger Anschauung gebracht werde“ (Frick Lehrpr. I, 18), und in ein „Systemheft“ eintragen zu lassen, sondern ausschliefslich (sic?) nach Mafsgabe des geschichtlichen Bedürfnisses. Das „Systemheft“ (vgl. Tarent und Pyrrhus, Abhandlungen Bd. II) mit den in dasselbe eingetragenen einfachen Karten-Skizzen dient in bescheidenster Weise der Verwendung graphischer Mittel (zum Zeichnen), s. oben S. 400 ff.

keit, Verknüpfung und Übersicht, Behältlichkeit und Aneignung, schliefslich der gesamte Bildungsertrag nicht erheblich gewinnen?[1]

Nur typische Volkspersönlichkeiten pflegen wir im höheren Unterricht den Schülern eingehender vorzuführen, vornehmlich die griechischen, römischen und die deutschen. Aber thun wir es so, dafs wir planmäfsig in dem ganzen Gange des Unterrichts darauf ausgehen, diese Typen zu recht klarer und voller Anschauung zu bringen, dafs wir sie nicht nur im allgemeinen als Typen von Kulturvölkern gelten lassen, sondern auch ihre weitere typische Eigenart, aus welcher ihre geschichtliche Stellung und Bedeutung sich ergiebt, dafs wir ihr Charakterbild immer voller in gemeinsamer Arbeit mit den Schülern aus Geschichte und Litteratur herausarbeiten, es von Stufe zu Stufe erweitern und vertiefen und auf der höchsten durch eine zusammenfassende Rückschau in fruchtbarster Weise zu einem Abschlufs zu bringen versuchen?[2] Wenn wir uns solche

1) Heifst das wirklich das „Kulturgeschichtliche ungebührlich in den Vordergrund rücken?" Verh. der Dir.-Konferenz der Prov. Sachsen v. J. 1886 S. 309 ff. — Wenn ebendas. S. 311 abgelehnt wird, den geschichtl. biographischen Unterricht „zum Ausbau eines wohlgefügten und geschlossenen Gedanken-Systems zu benutzen", so verkennt man, dafs dies Aufgabe jeder Unterrichts-Disziplin, ja eigentlich jeder einzelnen Lektion sein sollte. Findet man aber die a. a. O. mitgeteilten Materialien für den Geschichtsunterricht in Quinta zu reichhaltig, so vergegenwärtige man sich die unglaublich dürftige und ärmliche Art, mit welcher der Anfänger diese Stoffe auf dieser Stufe so oft zu behandeln oder vielmehr zu mifshandeln pflegt. Diese Erfahrungen nötigten zu zeigen, wie man es anfangen müsse, einen Stoff sich selbst nach seinen Elementen durchsichtig zu machen und seine Bestandteile mit schöpferischem Sinn organisch so zu gestalten und zu fügen, dafs noch andere bestimmte Zwecke im Gemüt und Geist des Schülers erreicht werden, als nur kümmerliche Darbietung des Stoffes etwa in der Form eines Auszuges aus „Stacke." Läfst der Anfänger von den von uns gebotenen Materialien, wie es nicht anders sein wird, immer noch einen Teil fort, so wird er wenigstens nicht in Verlegenheit kommen, die Stunde zu füllen. — Wenn endlich der Rez. in der Zeitschr. f. Gymnas.-Wesen 1886 (Litteratur-Bericht über Ovid) meine in derselben Zeitschr. XXXVIII, 5 gegebene Anordnung der Stoffauswahl aus den Metamorph. des Ovid (Abhandlungen Bd. II) deshalb tadelt, weil sie den Hauptzweck der Ovid-Lektüre schädigen würde: jeder Schüler solle lernen, den Hexameter fliefsend lesen, die lat. Dichtersprache mit ihren Eigentümlichkeiten und ihrer Technik, sowie der Poesie eines Ovid verstehen", so zeigt er, dafs er von dem, was „didaktische Formengebung" bedeutet, keine Ahnung hat. — Zu dem ganzen Punkt vgl. man die Bearbeitungen der Odyssee und des Herodot von O. Willmann, des Livius von F. Loos, wo jedesmal der der „Darbietung" angehängte „systematische Teil" vortreffliche Winke auch betreffs der Aufdeckung und Verwertung der „typischen Elemente" giebt.

2) Vgl. C. Haupt, Ziel und Methode des Geschichtsunterrichts auf Gymnasien. Wittenberg 1883. S. 5: „Der Geschichtsunterricht hat die fernere Aufgabe, die Ent-„wicklung der Gemeinwesen an den einfachsten Beispielen, die wegen dieser Eigen-„schaft zugleich typische Geltung haben, ganz besonders ins Auge zu fassen, und

Ziele vor allem auch für diejenige Arbeit steckten, welche dem Schüler das Bild des deutschen Volkes vorzuführen und in das Verständnis für seine Eigenart einzuführen bestimmt ist, wenn wir die Vertiefung in dasselbe als eine Hauptaufgabe in die Mitte des gesamten Unterrichts stellten bei der Behandlung der deutschen Heimat, der deutschen Märchen, Sagen, Dichtungen, Geschichte und auch Sitte, aber auch in den Darstellungen unseres Volkstums durch fremde Beobachter (Cäsar, Tacitus, Madame Staël), wenn die hierfür fruchtbarsten und bildendsten Stoffe planmäfsig ausgewählt, geordnet und gefügt, durch vergleichende Seitenblicke auf verwandte Stoffe beleuchtet, wenn dann endlich zum Schlufs die Einzelzüge etwa bei der Lektüre der Germania des Tacitus zu einem Gesamtbilde zusammengefafst und vertieft würden, — dann würde die wichtigste Seite unseres Bildungslebens, die Pflege nationaler Gesinnung nicht den Schwankungen individuellen Beliebens überlassen bleiben, sondern der Unterricht würde kraft jenes Unterrichtsprinzips einen festen Grundstock von fruchtbarsten, stets wachsenden Eindrücken, Empfindungen, Vorstellungen, Urteilen und Strebungen nationalen Gehalts in dem Gemüt des Schülers entstehen lassen, dessen sie schon als Gegengewicht gegen die von allen Seiten auf sie eindringenden fremden Welten, mehr aber noch zur Selbstbesinnung auf die Tiefen ihrer eigensten Natur so dringend bedürfen.

Typisch sind auch diejenigen Lebensgemeinschaften, welche mit der Entwicklung einer Volkspersönlichkeit sich herausbilden, die allgemeinen Kreise von Unfreien, Halbfreien, Freien, von politisch Unberechtigten, Halbberechtigten, Voll- oder Alleinberechtigten, von Grundbesitzlosen und Grundbesitzenden; desgleichen die verschiedenen Stände nach ihrem Ausgang von den eben genannten Unterschieden oder nach der Teilung der Berufsarbeit. Es kommt nur darauf an, dafs der Blick des Schülers für diese Gliederung als eine typische von Anfang an, aber auch fort und fort von neuem geübt und dadurch schliefslich befähigt werde, den Kosmos dieser Typen auch in den verwickelten Verhältnissen der Gegenwart wiederzuerkennen. Es darf nicht dem Schüler überlasssn werden, ob sich ihm von selbst etwa das Typische in Reihen, wie den folgenden, aufdrängt: Spartiaten, Periöken, Heloten; — Vollbürger, Metöken, Sklaven; — Patrizier, Plebejer; Klienten, Sklaven; — Adelige, Freie, Freigelassene, Unfreie; — Ritter, Herren, Fürsten; Ministerialen, Bürger; Dienstleute, Bauern; — Adel, Bürger, Bauern, Arbeiter u. s. w.; — sondern dasselbe mufs mit jedem Fortschritt planmäfsig zu klarem Bewufstsein gebracht werden.

„darin liegt die grofse Bedeutung, welche Ägypten, Sparta, Athen, Rom, das deutsche „Kaisertum, Brandenburg etc. gerade in den ersten Zeiten ihrer Entwicklung für die „Ausbildung des historischen Verständnisses in die Wagschale werfen.“

Auch bei der Vorführung der Einzelpersönlichkeiten ist das typische Unterrichtsprinzip das beste Mittel, in die sonst verwirrende und erdrückende Fülle von Gestalten und Namen, welche in dem neunjährigen Unterrichtsgange an der Seele des Schülers vorüberziehen, Sichtung und den eigentlich bildenden Gehalt hineinzutragen, von dem Bann trockener Kompilation und Nomenklatur, der noch vielfach auf dem Unterrichtsbetrieb lastet, loszukommen, und auch hier das Wesentliche und Unwesentliche strenger zu scheiden. Man wird nicht dabei stehen bleiben dürfen, nur den auf der Oberfläche liegenden Vorteil zu benutzen, dafs die Geschichtsepochen eines Volkes sich in der Regel an der Folge bedeutender Persönlichkeiten aufreihen lassen; man wird das Typische in diesen Einzelpersönlichkeiten aufzusuchen, auch in planmäfsiger Auswahl aus denselben für den Unterricht jeder einzelnen Stufe, wie der ganzen Schule einen möglichst geschlossenen Kreis der gehaltvollsten Typen zusammenzustellen haben. „Als Typus des patriarchalischen Herrschers", sagt O. Willmann (Pädag. Vortr. S. 93), „mufs der ehrwürdige Abraham, der wilde und strenge Odys-„seus festgehalten werden; als Typus des selbstlosen, treuen Bürgers und „Staatsmannes Aristides der Gerechte, des genialen Eroberers Alexander der „Grofse und vielfach mufs, wenn verwandte Züge auftreten, an jene er-„innert werden." Typen sind alle bedeutenden Gestalten unter den Homerischen Helden, wie in der deutschen Sage, „der Typus des unerschrockenen Seemannsmutes und der ungebeugten Ausdauer liegt in dem Odysseus, wie in dem Kolumbus;" Typen sind alle diejenigen Herrscherpersönlichkeiten, welchen die Geschichte den Namen der Grofsen beigelegt hat; als Typen stellt die verklärende Darstellung des historischen Epos und Dramas ihre Helden hin. Ganze Zeitalter erhalten erst die rechte Beleuchtung durch rechte Gruppierung solcher Typen, so z. B. der Ausgang des 18. Jahrhunderts durch vergleichende Zusammenstellung der typischen, und doch wieder verschiedenen Herrschergestalten Ludwigs XIV., Friedrichs II., Peters III. von Rufsland, Gustavs III. von Schweden, Josephs II.

Fingerzeige, wie die „didaktische Formengebung" etwa in einer einzelnen Klasse (Gymnasialprima) planmäfsig einen Kosmos typischer Persönlichkeiten von bildendster Kraft zusammenstellen könnte, haben wir in dem Aufsatz: „Aphorismen zur Theorie eines Lehrplans" H. V der Lehrpr. S. 10 ff., 28 ff. Abhandl. Bd. I zu geben versucht. — Es ist bei rechter Behandlung nicht zu besorgen, dafs die Beobachtung und Auffassung des Individuellen unter einer Hervorhebung des Typischen leiden werde. Denn in bedeutsamen Naturen fällt auch von dem Individuellen das Wertvolle mit dem Allgemein-menschlichen zusammen.

Den fruchtbarsten Boden findet das elementare und typische Unterrichtsprinzip in der Betrachtung der geschichtlichen Thatenwelt. Typisch sind schon die grofsen Grundformen des staatlichen Lebens (Monarchie, Oligarchie, Aristokratie, Demokratie), typisch die Wiederkehr derselben (Kreislauf von Monarchie zur Monarchie), typisch ihre Zusammensetzung aus den Elementen: König, Rat, Volksversammlung, typisch alles Bedeutsame, in welchem das Allgemeinmenschliche als Kern zu erkennen ist. Auch in der besonderen Ausgestaltung des geschichtlichen Lebens wird einerseits die Auflösung desselben in Elemente und typische Einzelbilder, anderseits ihre Zusammenfassung zu gröfseren Einheiten und Gruppen die Arbeit der Darbietung, sowie der Aneignung in gleicher Weise erleichtern, zugleich aber auch da, wo die Darbietung aus zweiter Hand empfangen wird, sei es aus der Darstellung eines Dichters im Epos oder historischen Drama, sei es eines Geschichtschreibers, einen tieferen Einblick in die Werkstätte der Dichtung und Geschichtschreibung selbst eröffnen können. Das wünschen die folgenden Beispiele aus dem Thukydides und der Ilias deutlich zu machen: Zur elementaren Behandlung von Thukydides VII, c. 70 u. 71; aus dem Homerheft meiner Primaner. S. Abhandl. Bd. II. Die Zusammenfassungen einer gröfseren Zahl von solchen Einzelbildern zu einer gröfseren Einheit würden selbst wieder zu Typen werden können. „Der heldenmütige Freiheitskampf pro aris et focis ist derselbe, ob ihn die Sachsenkönige Heinrich und Otto fochten gegen die Magyaren, Karl der Hammer gegen die Araber, oder Leonidas gegen die Fluten des Barbarenheeres“, (O. Willmann a. a. O. S. 93) oder, fügen wir hinzu, die Deutschen gegen die Franzosen im Jahre 1813. Ein Revolutionszeitalter haben die Griechen und Römer ebenso aufzuweisen, wie das neuere Europa. Es giebt auch typische Epochen, Zeiträume, Zeitalter. Vgl. die sich gleichsam in typischer Weise durch die ganze Geschichte hindurchziehenden feindlichen Berührungen zwischen dem Orient und dem Occident von der trojanischen Heerfahrt bis zu den Türkenkriegen. So ist das ganze Altertum nur ein Typus einer relativ einfachen und reinen Kultur, deren Anschauung den Schüler befähigen soll, die verwickelte moderne Kultur zu verstehen.

Wir haben noch kurz die Welt des **Innenlebens** zu berühren. Hier treten als grofse Gebilde Kunst und Wissenschaft entgegen, von denen die Arbeit der Dichtung, Geschichtschreibung, Beredsamkeit und in einfachster Gestalt auch der Philosophie den Schüler während kürzerer oder längerer Zeiten der Schullaufbahn beschäftigt. Da wird es in dieser Beschäftigung zuletzt auch eine Stufe geben müssen, wo ihnen in dem Homer, Sophokles, Thukydides, Demosthenes und Plato der Typus des Epos, des

Dramas, eines Geschichtschreibers, Redners und Philosophen zu annäherndem Verständnis gebracht wird, und diese Autoren so gelesen werden, dafs nicht nur der Inhalt an sich, sondern auch unter dem angegebenen Gesichtspunkt betrachtet wird, wo auch Auswahl und Folge der Lektüre dem Zweck dienen, eine logische und systematische Reihe dieser Typen herzustellen, die einen auch propädeutisch zu machen für andere, z. B. den Homer für Goethes Hermann und Dorothea, den Sophokles für die Lektüre der neueren Dramatiker.

Die Welt des Innenlebens ist zugleich die Welt der abstrakten **Begriffe**, der intellektuellen — und hier wiederum der ästhetischen und wissenschaftlichen — sowie der sittlichen. In der Flut von Begriffen, welche der Unterricht in der langen Schulzeit an dem Sinne der Schüler vorüberführt, giebt es auch hier eine Zahl so fundamentaler, fort und fort wiederkehrender, dafs sie typisch genannt werden können. Die stete Beschäftigung mit der Dichtkunst, der heimischen wie der fremden und zwar mit den typischen Mustern derselben, giebt unausgesetzt Anlafs, die ästhetischen Kardinalbegriffe des Schönen und seiner Arten, des Einfach-schönen, Erhabenen und Tragischen empirisch kennen zu lehren. Die Einführung in das Innenleben der Völker und hervorragender Persönlichkeiten an der Hand von Geschichte und Litteratur, die Selbstprüfung und Vertiefung des eigenen Innenlebens im Religionsunterricht führt immer von neuem zurück auf die grofsen fundamentalen Begriffe des sittlichen und des religiösen Lebens. Da liegt es nun doch sehr nahe, auch hier einmal an Stelle des Zufalles Planmäfsigkeit walten zu lassen, die Auswahl der Stoffe auch unter dem Gesichtspunkt zu treffen, dafs sie eine wohldurchdachte Folge von Fundstätten solcher Kardinalbegriffe bilden, sodann aber auch die Arbeit ihrer Ableitung aus den empirisch gegebenen Vorbildern zu einer systematischen zu machen, endlich einen festen Grundstock (Kosmos) unter sich wohl verbundener fundamentaler Begriffstypen in dem Geiste des Schülers aufzubauen und ihm als eine wertvolle Ausrüstung in das Leben mitzugeben. Auch hier gleichen die Materialien noch allzusehr dem Steinbruch in dem zu Anfang dieses Aufsatzes angeführten Worte Goethes. Die Prima würde die recht eigentliche Stufe sein, auf welcher jene Arbeit der systematischen Abstraktion einer sorgsam ausgewählten Anzahl von typischen Begriffen in besonderen Definitionsübungen zu betreiben, und diese Typen systematisch zu einem Ganzen zu vereinigen sein würden. Damit würde man die oben S. 391 erwähnte Forderung Pestalozzis erfüllen, wenn er die Reihe der Operationen „anschauen, benennen, bestimmen (der Eigenschaften), beschreiben“ mit dem definieren“ beschliefst.

Wie das mit gewissen Begriffen, welche sich durch alle Stoffe der Primalektüre hindurchziehen (Ehre, Recht, Freiheit, Treue u. s. w.), im einzelnen geschehen könnte, ist in Heft der Lehrproben V, S. 17 ff., Abhandlungen Bd. I (Aphorismen zur Theorie eines Lehrplans) näher angedeutet worden. Die Summe der antiken Ethik liefse sich an den Kardinalbegriffen: *ἀνδρεία*, *δικαιοσύνη*, *φρόνησις*, *σωφροσύνη* zusammenstellen und müfste doch nur eine Propädeutik auf die christliche Ethik sein.

Damit sind wir an die Schwelle des **religiösen Lebens** gelangt. In diesem und in seiner Welt ist die Bezeichnung „Typus“ nicht mehr zutreffend. Am wenigsten für die ewigen Realitäten, zu welchen das christliche Glaubensbekenntnis sich bekennt; aber auch nicht völlig für die Erlebnisse unseres persönlichen Erfahrungslebens diesen gegenüber. Wohl aber können wir auch hier von grofsen Elementen, nämlich des christlichen Glaubenslebens, und von grofsen Fundamentalbegriffen, den christlichen, sprechen. Dahin gehören die Begriffe Sünde und Bufse, Gnade und Glaube, Erlösung und neues Leben, Gottestreue, Gottesliebe, auf die ewige Heimat gerichtetes Heimatgefühl und Heimweh, vor allem der Begriff der **Kirche**, der universellste, dessen Realität selbst eine Ewigkeitsmacht ist, und in dessen immer tieferes Verständnis den Schüler allmählich hineinzuführen die Schule ganz ebenso die Aufgabe hat, als in das Verständnis der Begriffe Heimat, Vaterland, Nation.

In den Kreis der sittlich-religiösen Begriffe haben alle andern Fundamentalbegriffe einzumünden und im Vergleich zu ihrem Reichtum und ihrer Tiefe erscheinen jene nur als ein „Schatten zukünftiger Güter.“ Auch für Herbart endet das ABC der Anschauung mit der Realität Gottes: „Gott, das reelle Zentrum aller praktischen Ideeen und ihrer schrankenlosen Wirksamkeit, der Vater der Menschen und das Haupt der Welt: Er fülle den Hintergrund der Erinnerung, als das Älteste und Erste, bei dem alle Besinnung des, aus dem verwirrten Leben zurückkehrenden Geistes, immer zuletzt anlangen müsse, um, wie im eignen Selbst, in der Feier des Glaubens zu ruhen.“ [1] Wir fügen diesem „reellen Zentrum“ die andern ewigen Realitäten des christlichen Gottesbegriffes (Christi und des heiligen Geistes) hinzu. Wollen wir aber das ABC der Anschauung, soweit es sich auf die grofsen Elemente und Grundbegriffe des sittlich-religiösen Lebens bezieht, mit einem Katechismus abschliefsen, welcher in elementarer Weise

1) Pädag. W. I. S. 280. Auch in der „Allgem. Pädagogik“ wird die „Idee Gottes“ „der Endpunkt der Welt und der Gipfel der Erhabenheit“ genannt.

die Summe alles Voraufgegangenen in sich faſst, so ist er in den Sätzen des lutherischen Katechismus gegeben. Hineinzuwachsen in ein lebendiges Verständnis desselben, wird schlieſslich zur höchsten Aufgabe auch für die Zöglinge der obersten Stufe der höheren Schulen.[1] So würden sich die höchsten Ziele mit den einfachsten berühren, die Ziele der Elementarschule mit denjenigen der höheren; es würde die Einheit der Bildung und Bildungsarbeit aller Bildungsanstalten wenigstens an einer und zwar an der wichtigsten Stelle zum Ausdruck kommen, dieselbe sich zugleich aber auch als eine solche darstellen, in welcher Schule und Volkstum ebenso, wie schlichte Herzensbildung des einfachen Volkes mit der höchsten wissenschaftlichen Durchbildung sich berühren, wofern diese nur den Grund des Glaubens nicht verlassen hat, oder zu ihm zurückkehrt.

Fassen wir noch einmal zusammen, was wir wollen, so ist es dasselbe, — was nur in Beschränkung auf das Altertum — O. Weiſsenfels in einem soeben erschienenen Aufsatz[2] fordert: „In dem Altertum soll der „höher strebende Schüler die Urformen (d. h. doch wohl Elemente und „Typen) menschlichen Wollens und Geistesstrebens kennen lernen und so „der bunten Mannigfaltigkeit des an reinen Ausprägungen armen modernen „Lebens gegenüber einen festeren Standpunkt gewinnen.“ „Es „handelt sich bei der Beschäftigung mit dem Altertum heute um nichts „Geringeres, als eine tiefere Lebensauffassung in unsern Zöglingen vorzu- „bereiten, sie die Erscheinungen auf dem Gebiet der Kunst, der Litteratur, „der gesellschaftlichen Zustände, und der Formen des Staates in ihrer „eigentlichen Wesenheit (d. h. doch wohl in ihrer elementaren und „typischen Gestalt) erfassen zu lehren, vor allen auch ihnen die „Urelemente ihres eigenen Wollens (d. h. doch wohl ihres sittlich- „religiösen Lebens) in dem verdeutlichenden Spiegel einer einfachen und „doch der Hauptsache nach vollständigen und reifen Kultur, die fast noch „durch keine konventionellen Zuthaten getrübt ist, zu zeigen.“

Allgemeiner und voller schon heiſst es bei Ziller, Grundlegung S. 282: „Es muſs das Sittliche und Ästhetische, das, auf scharf bestimmte Begriffe zurückgeführt, einen unveränderlichen und unvergänglichen, einen gleichbleibenden und allgemein gültigen (d. h. doch wohl typischen) Wert hat, es muſs nicht minder das Religiöse, das ein allge-

1) Über die Bedeutung der Behandlung des kl. Katechismus Luthers auch für die Prima und die Notwendigkeit einer immer erneuten Betrachtung der groſsen christlichen Fundamental-Begriffe vgl. meine ausführlichen Erörterungen in dem Aufsatz: „der Religions-Unterricht in den höheren Schulen“ in der Kirchlichen Monatsschrift von Pfeiffer u. Jeep 1881. S. 71 ff. S. oben S. 199 ff.

2) Zeitschr. f. Gymnas.-Wesen 1886. S. 535 u. 37.

mein Menschliches ist, eine so hervorragende Stelle bei allem Jugendunterrichte erhalten; es müssen die bleibenden (d. h. doch wohl die typischen) Grundzüge aller menschlichen Erfahrung, die Grundformen (d. h. Elemente) alles menschlichen Empfindens, die Grundgestalten (d. h. Typen) aller menschlichen Gesellschaft so sehr hervorgehoben werden. Überhaupt das allgemein Menschliche muſs bei dem pädagogischen Unterrichte stark hervortreten, namentlich vor allem bloſs Individuellen und Nationalen."

Schlieſslich wiederholen wir, was wir selbst Lehrproben Heft VII, S. 67 sagten: „Aller Unterricht hat die Aufgabe, im höchsten Sinne elementar zu sein, d. h. die den Dingen zu Grunde liegenden Elemente aufzudecken und zum Verständnis zu bringen, mögen sie nun in konkreten Typen und Bildern, oder in Anschauungen und Begriffen typischen (elementaren) Gehaltes bestehen. So werden **Aufdeckung der Elemente unseres inneren und äusseren Lebens und schlieſslich harmonischer Zusammenschluſs derselben zu einer Erziehungs- und Lebenseinheit** auch hier die Pole unserer didaktischen Arbeit."

Nicht um eine Umgestaltung der Praxis handelt es sich, nicht um eine neue Disziplin, noch um ein neues System, auch nicht um eine neue Methode, noch weniger um Empfehlung einer neuen „Schablone" oder eines neuen „Schematismus", sondern um ein sehr einfaches, aber auch sehr fruchtbares Unterrichtsprinzip, um die Kunst, selbst zu sehen im Sinne des videre, aber auch des intelligere, und sodann das Gesehene und Gesichtete durchsichtig auch für die Schüler zu machen.

Anfgabe ist: Zerlegung in Elemente, Herausstellung von Typen, so oft und wo nur immer diese sich darbieten, Übung vor allem der äuſseren Anschauung und dazu des Auges als des wesentlichsten Organs zur Vermittelung der Kenntnis aller sichtbaren Dinge, Heranziehung der Mathematik und des Zeichnens, um das Auge zu üben im Sehen und Beobachten, aber auch des sprachlichen Unterrichts, um das Gesehene richtig zu beschreiben,[1] endlich der bildenden Kunst, welche die typischen Gestalten am vollkommensten in typischer Weise zu fixieren versteht,[2] — sodann Übung und Bildung der innern Anschauung und der Phantasie.

1) H. Brunn a. a. O. S. 20.

2) Ebendas. S. 18: „Die Gestalten der Epen und Dramen, die Grundtypen „eines Königs, eines Helden, eines Dieners oder Sklaven, und dann wieder die Individualisierung solcher Typen in einem Achilleus, einem Odysseus werden sich durch „nichts fester unserem Gedächtnis einprägen, als durch die Gestaltung, welche ihnen die „antiken Künstler in charakteristischer Zeichnung und Modellierung verliehen haben."

Der Gewinn für den einzelnen Lehrer ist zunächst fachwissenschaftliche Förderung; denn er wird dadurch genötigt, tiefer sowohl in das Wesen der Dinge und Erscheinungen selbst hinabzusteigen, als auch in die künstlerische Arbeit, welche die Nachbildung derselben zur Aufgabe hat (Dichtung, Geschichtschreibung, Beredsamkeit, bildende Kunst s. oben S. 22) — sodann aber auch didaktische Förderung, Wachstum in dem Geschick „didaktischer Formengebung", d. h. in dem Geschick schulwissenschaftlicher Umprägung des fachwissenschaftichen Stoffes.

Wird dieses Unterrichtsprinzip allgemeiner beachtet und mit Verständnis und Freiheit je nach dem ungezwungen sich darbietenden Bedürfnis verwendet, so tritt ganz von selbst noch eine andere Frucht hervor: eine unwillklich sich ergebende Sichtung des Stoffes, die um so notwendiger wird, je mehr man die in der Tiefe liegenden Schätze zu heben wünscht; sodann eine ebenso naturgemäfs sich ergebende Konzentration. Die Buchstaben und Reihen der grofsen Elemente und Typen in dem ABC der Anschauung werden von selbst zu einigenden Richtlinien für Lehrer und Schüler; ihre Verbindungen, Verknüpfungen, Zusammenfassungen werden zu Knotenpunkten, Zentren, schliefslich zu Grundstöcken, um welche sich im einzelnen ein grofser Teil der didaktischen Arbeit herumlegt, alles zu dem Zweck, dafs das gesamte ABC der Anschauung eine gewisse Einheit und Geschlossenheit des Naturgefühls des geschichtlichen und des religiösen Sinnes wirke, in denen Anbau, Ausbau und Vertiefung vornehmlich das Wesen der wahren Bildung besteht.

6. Allgemeine Gesichtspunkte für eine didaktische Stoffauswahl.[1]

Handelt es sich bei der unterrichtlichen Darbietung des Stoffes um den Auf- und Ausbau eines geschlossenen Gedankenkreises in dem Geist des Zöglings, sowie um fruchtbarste Entwicklung und Pflege seiner geistigen und sittlichen Kräfte, und ist allgemeiner, als bisher zu geschehen pflegt, auf eingehende Vertiefung in den Stoff und auf fruchtbare Bearbeitung desselben zu achten, — so wird Auswahl, Vereinfachung, Sichtung und Zusammenschlufs des Stoffes zu einer der wichtigsten didaktischen Aufgaben. In den höheren Schulen haben geschichtliche Überlieferung und Entwicklung, sowie praktische Erfahrung und Bewährung bereits eine gewisse Auswahl und Sichtung von Disziplinen und Stoffen getroffen und ihr Recht begründet. Da dies aber in mehr äufserlicher als innerlicher Weise geschehen ist, so wird auch hier eine rationelle Didaktik nicht unterlassen dürfen, diese Auswahl von Zeit zu Zeit auf ihren inneren Wert zu prüfen, und ihre Rechtstitel entweder zu erneuern, oder, falls sie verjährt erscheinen, nach den etwa neu hervorgetretenen Bedürfnissen abzuändern. Auf diese bedeutsamere Arbeit, so vieles auch dazu gerade heutzutage auffordern könnte, kommt es uns indessen in der folgenden Aufstellung nicht an, sondern auf die Arbeit, die innerhalb der überlieferten Stoffe immer von neuem zu thun ist von jedem, der innerhalb seines einzelnen Lehrgegenstandes, oder innerhalb der Gruppe der von ihm in derselben Klasse vertretenen Lektionen planmäfsig zu Werke gehen will, sowie von allen denen, welche, sei es im kleinen für eine Klassenstufe, sei es im grofsen für den Organismus einer ganzen Anstalt, einen Lehrplan zu entwerfen haben. Denn es liegt auf der Hand, dafs die Aufgabe, den Sch. in eine einzelne Disziplin einzuführen, wahrhaft didaktisch damit noch nicht gelöst wird, wenn ich ihm den Stoff taliter qualiter in einer gewissen Vollständigkeit übermittele, und dafs vollends eine äufserliche und zufällige Nebeneinanderstellung der vielen verschiedenartigsten Unterrichtsstoffe aus Sprache, Geschichte, Natur u. s. w., die einer Klasse dargeboten zu werden pflegen, keine Planmäfsigkeit der unterrichtlichen Arbeit bedeuten

1) Lehrproben Heft XII, S. 1 ff.

kann. Die sog. Lehrpläne unserer höheren Schulen, wie sie in den Programmen derselben veröffentlicht werden, gleichen mehr den Lektionskatalogen einer Universität, als einem wirklichen Lehrplan; sie sind in Wahrheit eine Sammlung von Fragezeichen, die auf lauter ungelöste, didaktische Probleme und Aufgaben hinweisen. Auch sind diese Probleme nicht nur für jedes einzelne Lehrfach im Durchschnitt des Lehrganges einer Klasse oder ganzen Schule zu lösen, — höchstens dies ist bisher versucht worden, — sondern vollständig erst durch eine stete Beziehung auf die herumliegenden übrigen Stoffe und Lehrfächer, sowie auf allgemeine, gemeinsame Grundsätze, die über der ganzen unterrichtlichen Arbeit stehen. Der gesamte schulwissenschaftliche Stoff, der in einer Klasse und weiter dann in einem Schulorganismus behandelt wird, ist als eine organische Einheit anzusehen; auf diesen Gesamtstoff sind die Gesichtspunkte der Stoffauswahl anzuwenden, aus solcher Anwendung aber auch erst in ihrer Vollständigkeit zu erkennen und zu beurteilen. Eine solche Aufgabe, die als Theorie des Lehrplans bezeichnet werden kann,[1] ist erst sehr allmählich und durch das Zusammenwirken vieler Kräfte zu lösen. Sie ist die dringlichste aller didaktischen Aufgaben, welche der Blick auf den Zustand unserer höheren Schulen immer gebieterischer fordert.

Die folgenden Zusammenstellungen haben zunächst die Absicht, dem Anfänger die für ihn erfahrungsmäſsig besonders schwierige Aufgabe der Auswahl und Anordnung der Stoffe innerhalb der Einzeldisziplinen durch einige praktische, möglichst knapp und einfach gehaltene Winke ein wenig zu erleichtern. Der Anhang I (Beispiele einer Stoffauswahl innerhalb eines einzelnen Lehrgegenstandes) soll das Gesagte näher verdeutlichen. Im weiteren gelten die Bemerkungen aber auch den Gesichtspunkten, welche für die Stoffauswahl bei Aufstellung von gröſseren Lehrplänen maſsgebend sein dürften; und diese an einem Beispiel zu erläutern, ist der Anhang II (Zum Lehrplan des Gymnasiums) bestimmt.

Wir stellen an die Spitze die Forderung: man unterrichte I. stücklich (Ratichius) und II. gliedlich. Man gebe nicht Bruchstücke, sondern stets ein Ganzes, verwandle die Atome und Aggregate in Organismen, suche Einheiten, welche Glieder einer gröſseren Kette und Reihe, Elemente

1) Vgl. meinen Aufsatz: Aphorismen zur Theorie eines Lehrplans in Heft V der Lehrproben; Abhandlungen Bd. I und F. W. Dörpfeld, Grundlinien einer Theorie des Lehrplans zunächst der Volks- und Mittelschule. Gütersloh 1873.

eines Ganzen, einer Gruppe sind, oder doch die Fähigkeit gliedlichen Anschliefsens in sich tragen. Nur so ist eine innerlich fortschreitende Bewegung, ein organisches Wachstum zu erzeugen; nur so eine wahrhaft schöpferische Bildungsarbeit möglich, welche die Aufgabe hat, den den Stoffen innewohnenden Bildungsgehalt heraus- und in den Geist und das Gemüt des Schülers hineinwachsen zu lassen.[1]

I. Man unterrichte **„stücklich"**. Anforderungen an die Stücke, Einheiten, Glieder, Elemente. Es wird von ihnen verlangt werden müssen: ein bedeutsamer Bildungsgehalt, Tragkraft für bedeutsame Anschauungen und Begriffe und das Vermögen, auf die verschiedenen Seiten des menschlichen Geistes (Anschauung, Urteil, Gemüt, Wille), schliefslich auf die ganze Gesinnung und den Charakter des Zöglings einzuwirken, ein vielseitiges Interesse für die Welten von Natur, Geschichte (das Leben der Einzelnen wie der Gesamtheit) und Gott zu pflegen und zu bilden. Die Einheiten, Glieder, Elemente u. s. w. werden sodann bei aller Verschiedenartigkeit eine relative Einheitlichkeit haben müssen, die eine gewisse Geschlossenheit in der Auswertung jenes Bildungsgehaltes ermöglicht. — Diese Anforderungen[2] werden am besten erfüllt durch die typischen Elemente, die das Gattungsmäfsige und zugleich Individuell-Charakteristische in den vollkommensten Bildern zur Erscheinung bringen, auch als Grundformen im besonderen Mafse die Fähigkeit zu leichtem (krystallnischen) Anschliefsen in sich tragen.[3]

1) Vgl. hierzu den Aufsatz von O. Willmann, Der subjektive und objektive Faktor des Bildungserwerbes in Heft XI der Lehrproben.

2) Ganz und gar ist mit dem Grundsatz der sogenannten „Vollständigkeit" zu brechen. „Es ist durchaus nicht als Mangel zu erachten, wenn der Zögling über einige Partieen gar nicht orientiert ist, wohl aber, wenn in ihm durch flüchtige und unmethodische Behandlung aller Partieen Oberflächlichkeit und Dünkel erzeugt worden ist." (Rusch, Methodik des Unterrichts in der Geschichte. Wien 1885. S. 31.) — O. Willmann (Vorwort zur 2. Aufl. der pädagogischen Vorträge) rühmt von Ziller: „In seiner Anstalt konnte man das Verständnis für klassische, grofse Stoffe in ihrem Gegensatze zu ärmlichen, haltlosen Materien und für die didaktische Tragkraft solcher Stoffe gewinnen, konnte man den Sinn für konzentrisches Zusammenführen der Einzelwirkungen und den Widerwillen gegen alles Verzetteln und Zersplittern sich zu eigen machen. Er verstand es, ein didaktisches Stilbewufstsein zu wecken, welches jeden Stoff zu formen strebt, für jeden Teil desselben einen Stützpunkt, für jeden kleinsten Bau eine abschliefsende Wölbung sucht."

3) Hierzu vergleiche meinen Aufsatz „Zur Charakteristik des ‚elementaren' und ‚typischen' Unterrichtsprinzips" in Heft IX der Lehrproben (Abhandlungen Bd. I, S. 388),

Diese typischen Elemente können sein 1. äufserer Art: Anschauungen und Bilder aus dem natürlichen, dem geschichtlichen und dem religiösen Leben. — 2. innerer Art: Begriffe, wissenschaftliche und sittliche Wahrheiten (Werturteile aus dem physischen, geistigen, sittlichen und religiösen Leben).[1]

II. Man unterrichte **„gliedlich“**, d. h. man suche nach gliedlichem Anschlufs

1. der einzelnen Stoff-Elemente innerhalb des Kreises derselben Lehrgegenstände; man setze die Einzelelemente und Einzeltypen von Anschauungen, Bildern und Begriffen zusammen zu gröfseren Einheiten, Reihen, Gruppen (Reihen- und Gruppenbildung), engeren und weiteren Kreisen (Kulturbildern und Kulturstufen), kleineren und gröfseren Lebens-

sowie den Vortrag über die Möglichkeit der höheren Einheitsschule (in den Schriften des deutschen Einheitsschul-Vereins Heft I) S. 15 ff., Abhandlungen S. 92; sodann O. Weifsenfels in Heft IV der Lehrproben S. 32: „Das der Anknüpfung widerstrebende Einzelne gehört nicht in die Schule; nur was typischen Wert und gewissermafsen die Tiefe des Symbols hat, läfst sich für die Zwecke eines Unterrichts ausnutzen, welchem es nicht genügt, blofs Kenntnisse mitzuteilen“; endlich Schiller, Praktische Pädagogik S. 208: „Für den Lehrer erwächst die Pflicht, den Unterrichtsstoff genau zu durchdenken und alles auszuscheiden, was die entstehenden und sich assoziierenden Vorstellungsreihen stören und verdunkeln kann, also den Unterricht von allem Zufälligen zu befreien und nur auf das wirklich Bildende zu beschränken. Weder der naturwissenschaftliche noch der geschichtliche Unterricht dürfen zufällig gewählte und isolierte Bestandteile bieten, sondern der Gruppierung und Zusammenfassung zu lebensvollen Typen fähige Erkenntnisse, welche das Wesen der Arten und Gattungen durchsichtig zeigen und in ihrem Zusammenhang mit dem Ganzen und der umgebenden Welt zu zeigen sind. Der naturwissenschaftliche Unterricht hat also nicht beliebige Einzelbilder von Tieren und Pflanzen vorzuführen, sondern mit der besonderen Betrachtung des Einzelnen immer ein lebensvolles Gesamtbild aus der Natur (die Biene an der Arbeit, die Tanne im Walde u. s. w.); denn der Schüler soll nicht nur das Einzelne mit scharfer Beobachtung und seine gemeinsamen Merkmale mit klarem begrifflichen Verständnis, sondern er soll auch das Ganze des Bildes mit allen seinen geistigen Kräften erfassen und es mit gemütlicher Beteiligung in sich erleben. Ebenso werden im geschichtlichen Unterrichte Typen als die Elemente und Träger des geschichtlichen Lebens zu schaffen sein, welche für den gesamten Unterricht beibehalten werden können, indem sie nur in entsprechender Weise mit dem zuwachsenden Stoffe verknüpft, durch denselben bereichert und erweitert werden.“ Und ebendas. S. 213.

1) „Auf zweierlei Weise kann der Geist höchlich erfreut werden, durch Anschauung und Begriff.“ (Goethe, W. u. D. Bch. 8). — Vgl. auch die gehaltvolle Arbeit von A. Fink, Die Idee des Gymnasiums und ihre Verwirklichung (Progr. des Gymnas. zu Meldorf) S. 15 ff., wo die pädagogische Bedeutung von Werturteilen, wenn sie zu Werterfahrungen und Werterlebnissen werden, tiefgehend erörtert wird.

gemeinschaften und schaffe dadurch reale und geistige Centra von Unterrichtsstoffen. — Man suche aber auch die Aufeinanderfolge der Stoffe so zu gestalten, dafs durch voraufgeschickte Vorblicke[1] vorläufige allgemeine (Total-) Auffassungen vermittelt werden zu dem Zweck, die nachfolgenden Einzelauffassungen zu erleichtern; dafs diese Einzelauffassungen selbst eine planmäfsig gegliederte Reihenfolge darstellen, auch geeignet sind, die früher gewonnenen Bilder und Begriffe in immer neuen Verwendungen und immer weiteren Kreisen zu reproduzieren und somit ihre Repetition als eine immanente in die Arbeit der Darbietung selbst hineinzunehmen; dafs schliefslich der erworbene Gewinn als ein erarbeitetes geschlossenes System von Anschauungen und Begriffen heraustreten kann, welches der Lehrer in dieser Absicht von vornherein in die Stoffauswahl planvoll hineinzulegen hat.

2. Man suche weiter nach gliedlichem Anschlufs an die zunächst angrenzenden und herumliegenden anderen Stoffe und schaffe dadurch neue, gröfsere Einheiten, Gruppen, Kreise, Centra.

So können die neueren Sprachen (das Englische und das Französische) als eine Einheit, die sämtlichen in einer Anstalt betriebenen Schulsprachen als eine andere gröfsere Einheit betrachtet und behandelt werden. Eine kleine Einheit bildet das Leben der Griechen, eine gröfsere das Leben aller typischen Kulturvölker: der Hellenen, Römer, Briten, Deutschen. Mathematik und Physik; Geographie einerseits mit der Naturkunde, anderseits mit der Geschichte können einheitlich verbunden gedacht und so auch unterrichtlich behandelt werden.[2]

3. Man suche den Anschlufs oder doch wenigstens eine Beziehung zu denjenigen grofsen, natürlichen und geschichtlichen Lebensgemeinschaften von Heimat, Volkstum, Vaterland, Kirche, in welche der Schüler hineingeboren ist; und man bleibe sich selbst bewufst, dafs alle Stoffe den gröfsten Kreisen und höchsten Lebensgemeinschaften der Reiche von Natur, Geschichte und Gott angehören, und bringe durch die Bearbeitung diese Zusammengehörigkeit auch in dem Sch. zum Bewufstsein.

1) Da dieses Wort den wohlfeilen Spott der Gegner einer rationellen Didaktik immer von neuem herauszufordern scheint, so sei daran erinnert, dafs Bezeichnung und Sache sich schon in der trefflichen römischen Geschichte von Fr. Kortüm, Heidelberg 1843, finden. Dieselbe ist gerade in didaktischer Beziehung der Lehrerwelt auch jetzt noch immer von neuem zu empfehlen.

2) Vgl. Die Möglichkeit d. h. Einheitsschule oben S. 101: „Die vier Völker: Hellenen, Römer, Deutsche und Briten stellen die universellsten und vollkommensten Typen der menschlichen Entwicklung nach den beiden grofsen Richtungen eines realistischen Idealismus und idealen Realismus dar, die sich gegenseitig ergänzen und zusammen selbst wiederum eine geschlossene Einheit bilden;“ vgl. ebendas. S. 103 ff., 112 ff. und 119 ff. das über die Verbindung von einzelnen Lehrfächern Gesagte.

4. Man suche vor allem den Anschlufs an die eigene Erfahrungs- und an die Gemütswelt des Schülers selbst als das eigentliche Centrum, besonders an diejenigen seiner Werterlebnisse, in welchen sich die (subjektiven) individuellen Erfahrungen des Schülers mit den (objektiven) der grofsen heimatlichen Genossenschaften von Familie, Heimat, Stamm, Volkstum, Vaterland, Reich, sowie mit den allgemein menschlichen berühren (die pädagogische Bedeutung der Volkssitte unter diesen Gesichtspunkt).[1]

III. Die didaktische Arbeit an solchen Stoffen wird zu einer messenden Abwägung sowohl des Gewichtes jedes Einzelstoffes, als auch des Gewichtsverhältnisses aller untereinander (Statik des Unterrichts),[2] zu einer unausgesetzten und planmäfsigen Verwendung des Apperzeptionsbegriffes,[3] der danach trachtet, die Stoffe so anzuordnen und darzubieten, dafs eine Anschauung und „Vorstellung die andere weckt und stützt, eine die andere erklärt und ergänzt, eine der anderen zur Reproduktion verhilft."[4] Sie wird durch dies alles schliefslich zu einer Verwandlung der Last, die jede Aneignung fremden Materials mit sich bringt, in Kraft, sowie zur systematischen Pflege und Vereinigung der Einzelkräfte zur Wirkung einer **Gesamtkraft.**[5]

Die Frucht einer solchen Stoffauswahl und Stoffbehandlung ist in Bezug auf das Objekt Verwandlung der Lehr-Aggregate in Organismen (Herstellung wirklicher Lehrpläne) und in Bezug auf das Subjekt des Schülers: durch Bildung des sprachlichen und mathematischen, des naturwissenschaftlichen, geographischen, geschichtlichen und religiösen Sinnes die Erzeugung und Pflege einer Gesinnung,[6] die sich im allgemeinen als Natur-, Geschichts- und Gottes-Gefühl bezeugt, und im besonderen das angeborene Stammes-, Heimats-, Volks-, Vaterlands-

1) Hierzu vgl. A. Freybe, Die Pflege der christlichen Volkssitte durch die Schule. 2. Aufl. Gütersloh 1887.

2) Über diesen Begriff vgl. Stoy in der Encyklopädie der Pädagogik S. 67 ff. und 145 ff.

3) Vgl. hierzu meinen Aufsatz: Die praktische Bedeutung des Apperzeptions-Begriffes für den Unterricht in Heft VIII der Lehrproben; Abhandlungen Bd. I, S. 367.

4) Rusch a. a. O. S. 51.

5) Vgl. darüber die Möglichkeit der höheren Einheitsschule oben S. 89 f.

6) In diesem Sinne sprechen wir von Gesinnungsstoffen und einem Gesinnungsunterricht und halten das Suchen nach rechten Gesinnungsstoffen, die keineswegs schon gefunden sind, sich auch nach den Gattungen der Schulen in der jedesmaligen Schülerstufe erheblich anders gestalten werden, und selbst innerhalb jeder einzelnen Schule sehr mannigfaltiger Art sein werden, für eine sehr wichtige Aufgabe.

gefühl nährt und stärkt, endlich auch zu einem lebendigen Interesse für Volkstum, Vaterland, Staat und Kirche heranbildet. — Durch solchen Betrieb, der dem objektiven Bildungsgehalt des Stoffes in gleicher Weise, wie dem zu bildenden Subjekt des Schülers gerecht zu werden strebt, wird die didaktische Arbeit zu einer wahrhaft freien, schöpferischen und künstlerischen.[1]

Anhang I.

Beispiel einer Stoffauswahl innerhalb eines einzelnen Lehrgegenstandes.

1. Griechische Geschichte in Quarta.[2] Vorbemerkung: Die Geschichte des alten Orients wird nicht selbständig behandelt, sondern ein kurzer Überblick über dieselbe vor der Behandlung der Perserkriege eingeschoben. — Vorausgesetzt wird aus dem Pensum der früheren Klassen allgemeine Bekanntschaft des Sch. mit der Odysseesage, mit der Geographie von Europa und Asien; sodann aus der Behandlung der biblischen Geschichte eine Kenntnis der patriarchalischen Kultur- und Zustände des Orients. — Parallele Stoffe anderer Lektionen sind eine Auswahl der be-

1) Wir überlassen die mechanische Arbeit den „Dreschern und Orbiliis plagosis.“ Für uns handelt es sich um Entbindung und rechte Befreiuung der individuellen Kräfte der Lehrerpersönlichkeit, dafs sie recht geschickt werde, ihrerseits die individuellen Kräfte der Schüler-Persönlichkeiten zu befreien und zu entbinden. Hier werde an die treffenden Worte Stoys erinnert: „dafs nur, wenn die Anschauung die Grundlage, ein gut gesichteter und übersichtlich gruppierter Stoff das Baumaterial, lebensfrische Züge der Schmuck, Anschaulichkeit, Klarheit und innige Beziehung der Einzelstoffe das Baugesetz, Interesse und Selbstthätigkeit der Schüler die Baugehilfen, fortgesetzte Wiederholung nach wechselnden Gesichtspunkten die Baumeister bilden, der Unterricht die rechte Freude schaffen und die rechte Frucht tragen kann; dafs alles dies durch das Studium Herbarts aufserordentlich gefördert werde, dafs dieses durchaus aber nicht das absolute Bedingnis jenes ist, wie dafs man bei allem Festhalten an dem unerschütterlichen Fundamente der Herbartschen Pädagogik die Freiheit in der Fortbildung des pädagogischen Systems wahren müsse.“

2) Wir wiederholen noch einmal, dafs die folgenden Bemerkungen nur als Winke für den Anfänger anzusehen sind. Unseren Erfahrungen nach ist er geneigt, sich mit der einfachen Überlieferung des Materials zu begnügen, wie er es in den Lesebüchern von Welter, Stacke u. a. findet. Eine solche Überlieferung ist aber noch kein Unterrichten und vollends dann wertlos, wenn sich das betr. Buch auch in den Händen des Schülers findet. Die Zurüstung des Stoffes für einen fruchtbaren Unterricht mufs der Anfänger erst lernen, und dazu hat er Winke und Beispiele nötig.

deutsameren vitae aus dem Nepos; dazu tritt eine Auswahl von historischen, die griechische Geschichte behandelnden Gedichten, z. B. nach der Sammlung von Polack. Endlich hat der Lehrer sich gegenwärtig zu halten, dafs eine ausführliche Behandlung der griechischen und römischen Geschichte, sowie eine systematische, auch dem Geschichtsunterricht dienende Lektüre griechischer und römischer Klassiker auf den höheren Stufen nachfolgt.

Vorausgeschickt wird eine allgemein gehaltene geographische Grundlegung. Dieselbe dient als Festlegung des Schauplatzes des später darzustellenden geschichtlichen Lebens und somit zur Vorbereitung auf die darauffolgende Behandlung. Überflüssig und wertlos, ja eher verwirrend als förderlich ist es, mit einer so ausführlichen und vollständigen Behandlung der Geographie Griechenlands zu beginnen, wie sie noch in manchen Handbüchern, z. B. dem von Pütz, gegeben wird. Nur die Grundzüge der physischen Geographie zur Begründung einer allgemeinen Totalauffassung vom griechischen Lande und von dem nächstliegenden Küstengebiet des Orients sind zu entwerfen; das weitere ist parallel mit dem Gange der geschichtlichen Entwicklung einzutragen. Zunächst bei der Berührung der dorisch-äolischen Wanderung, wo mit der endgültigen Niederlassung der Völker das vorher leere Kartenbild sich ganz naturgemäfs und allmählich füllt. Nur so werden die politischen Namen der Völker und Staaten, die sonst äufserliche Nomenklatur bleiben,[1] inhaltvolle Zeichen für eine geschichtliche Entwicklung. Besondere Landschaftsbilder werden sodann als charakteristische Typen vor der jedesmaligen Betrachtung derjenigen Kulturstaaten entworfen, deren Begründung, Entwicklung und Ausbreitung Gegenstand einer eingehenderen Behandlung wird (Sparta, Athen, Theben). Für die Anordnung dieser geographischen Einleitung können als Anhaltspunkte die Dispositionen dienen, welche Heft IV, S. 98 ff. der Lehrproben gegeben sind. Die Berücksichtigung der oben S. 419 Nr. 3 aufgeführten Punkte führt dahin, dafs diese geographische Grundlegung sich zur Aufgabe setzen wird, nicht nur die lebendige Anschauung, das Naturgefühl und den Sinn für landschaftliche Eigenart zu bilden, sondern gleichzeitig auch den geschichtlichen Sinn dadurch, dafs die Natur des Landes als Vorbedingung und als ein Faktor in der geschichtlichen Ent-

1) Wir besitzen sogar derartige für den Unterricht bestimmte Bücher, die nur Nomenklatoren sind, z. B. die Geographie der alten Welt für höhere Lehr-Anstalten von Dr. A. Müller. Berlin 1874; ähnlich die kurzgefafste Geographie von Alt-Griechenland. Ein Leitfaden für den Unterricht in der griechischen Geschichte und die griechische Lektüre auf höheren Unterrichtsanstalten von A. Buttmann. Berlin 1872.

wicklung des betreffenden Volkes dargelegt wird, so wie endlich das religiöse Gefühl dadurch, dafs die Landschaft der Hellenen in innere Beziehung zu ihren Göttervorstellungen gesetzt wird. Es hat wenig Wert,[1] einen Katalog oder ein System der Götter in selbständiger Vollständigkeit der geschichtlichen Darstellung vorauszuschicken. Wie alle systematischen Zusammenfassungen müfste auch ein solches Göttersystem erst hinterher an geeigneter Stelle gewonnen werden, nachdem vorher die einzelnen Götter selbst in ihrem Walten und an bestimmten Ereignissen zur Anschauung gebracht worden sind. — Solches Ineinanderarbeiten verschiedener Gesichtspunkte möge im folgenden an einigen Beispielen noch im besonderen erläutert werden.

Zur Vermittelung einer ersten Totalauffassung: Zusammengehörigkeit der ganzen Länder am Mittelmeergestade; sie bilden eine Einheit, zusammengehalten vom **Meere** (Poseidon γαιήοχος). Die Eigentümlichkeit dieses Meeres nach Farbe (in dem ägäischen indigoblau auf der Höhe, smaragdgrün an der Küste; in dem Marmarameer glitzerndweifs, daher „das weifse Meer" bei den Türken; in dem schwarzen M. tintenschwarz); nach Bewegung (Mangel von Ebbe und Flut, Meeresströmungen an den Küsten und regelmäfsige Luftströmungen erleichtern den Verkehr auch einer unentwickelten Schiffahrt). Einige Seebilder und Schilderungen[2] in Anknüpfung an den Homer, z. B. an die Fahrt des Poseidon über das Meer — Ilias XIII Eingang — oder an die aus dem Pensum der Sexta dem Sch. bereits bekannten Seestürme in der Odyssee. Das Meer als Bild höchster Naturschönheit· Aphrodite, die aus dem Schaum des Meeres geborene und als γαληναίη, ποντία· Charakteristisches in der Verbindung von **Meer und Land:** die Auflockerung des Landes durch das überall eindringende Meer zu Halbinseln und Inseln (Poseidon σεισίχθων, ἐννοσίγαιος).[3]

Diese Gliederung ist am einfachsten an der asiatischen Seite zu verdeutlichen: die Folge von drei grofsen Kulturebenen von N. nach S. des Hermos (Smyrna), des Kaystros (Ephesus), des Mäandros (Milet); sodann an den Pfosten im N. und S. zwei Ebenen des Xanthos (Troas und Lykien); dahinter ausgedehnte und kulturreiche

1) Vollends, wenn es schon in dem Pensum der Sexta geschieht, wie in dem Büchlein von Schmidt u. Enderlein, Erzählungen aus Sage und Geschichte des Altertums. Ein Hilfsbuch für den ersten Geschichts-Unterricht auf höheren Lehr-Anstalten. Dresden 1886.

2) Stets Bilder von einem Ganzen zu geben — darauf kommt es an. „Wenn Ulyfs von dem ungemessenen Meer und von der unendlichen Erde spricht, das ist so wahr, menschlich, innig, eng und geheimnisvoll. Was hilft mich's, dafs ich jetzt mit jedem Schulknaben nachsagen kann, dafs sie rund sei" (Goethe im Werther). Geben wir seinem Naturgefühl Nahrung!

3) Es versteht sich von selbst, dafs der Quartaner mit diesen griechischen, ihm unverständlichen Bezeichnungen verschont wird; sie sollen dem Lehrer (Anfänger) nur kurz andeuten, auf welche Punkte in diesem Zusammenhange das Augenmerk zu richten sein würde.

Hinterländer und Reiche. Dieselbe Gliederung am reichsten ausgebildet an dem hellenischen Lande: Halbinsel- und Isthmen-Bildung zu immer gröfserer Vollkommenheit von N. nach S. bis zur vollkommensten Ausgestaltung einer Halbinsel in der Pelops-Insel des Peloponnes. Übergang zu den Inseln des Archipelagus. Dieselbe Gliederung auch auf der Ostseite in der Reihe von übereinander geschobenen Halbinseln. Hierzu das Antlitz, die Frontseite von Griechenland gegnüber dem Antlitz von Kleinasien; die Rückseite Griechenlands im Westen (umgekehrtes Verhältnis in Italien). An der Frontseite nun auch infolge jener Bildung die grofsen Meeresöffnungen und Golfe von N. nach S., von den Golfen an der Halbinsel Chalcidice bis zum lakonischen und messenischen Meerbusen. Dahinter auch hier an die Golfe sich anschliessende Kulturebenen und von hier aus sich fortsetzende Binnenländer. Kantonale Gliederung. Höchste Mannigfaltigkeit der geographischen Formen auf kleinstem Raumgebiet (Hochland und Tiefland, Gebirgsformen, Küsten- und Inselland jeder Art; mannigfaltigste Verbindung dieser Formen untereinander; charakteristische Muschelform der Ebene). Schauplatz zur Entfaltung höchster Mannigfaltigkeit von Kulturformen und -stufen auf kleinstem Raume: Jägerleben, Hirtenleben in Arkadien; Ackerbau in Thessalien, Sparta, Böotien; Seefahrt, Handel und Verbindung mannigfaltigster Formen in den Ebenen von Attika und Korinth. Städtegründung und Staatenentwicklung, schliefslich Reichsbildungen. — Allgemeiner typischer Charakter der hellenischen Landschaft mit ihrer Vegetation und Tierwelt.[1] Dabei werden mit dem Ölbaum die Athene, mit dem Lorbeer Apollo, mit der Eiche Zeus, mit dem Getreide Demeter, mit dem Weinstock Dionysos u. s. w. und ihre Kulte in Verbindung gebracht. Zur Landschaft gehört aber auch der leuchtende **Himmel**, die Licht- und Farbenfülle, welche die Formen plastisch, ja stereoskopisch heraustreten läfst. Hinweisung auf den Apollo als segnende und verderbliche Lichtgottheit, auf den im Äther thronenden Zeus und die in der tieferen Atmosphäre waltende Hera. (Immer neue Vorführung der Götterwelt in neuen konkreten Verbindungen).

Nun ist die allgemeine Totalauffassung vom hellenischen Lande als einem Ganzen nach **Meer**, **Erde** und **Himmel** erreicht. Die weiteren typischen Landschafts- und Städtebilder folgen Schritt für Schritt mit der Aufdeckung der geschichtlichen Welt. Aber ihre Auswahl ist von vornherein festzustellen und verfolgt aufser dem oben bezeichneten Zweck (Veranschaulichung der Kulturformen) auch den anderen einer systematischen Stufenfolge von einfacheren zu immer reicheren Bildungen. Zu solchen Typen rechnen wir für die Quarta: das Nilthal, Troja, Sparta, Athen, Korinth, Syrakus.

Die geschichtliche Welt selbst ist in chronologischer Folge vorzuführen; aber die Auswahl des geschichtlichen Stoffes mufs auch hier von vornherein nach klaren Gesichtspunkten getroffen werden. Der Gang nach dem Übungsbuch macht das eigne planmäfsige Verfahren nicht entbehrlich, und nur stundenweise von der Hand in den Mund zu leben

1) Dem Lehrer seien zur Vorbereitung empfohlen die Abschnitte in A. v. Humboldts Kosmos Bd. II, 1 und 3 (Charakteristik der griechischen Landschaft) und in Vischers Ästhetik Bd. II S. 71, 233; beide sind Meister in der Kunst des Sehens.

ist vollends eines wissenschaftlichen Lehrers unwürdig. — Die Sichtung richtet sich auf folgende Anschauungen (Bilder) und Begriffe:

1. **Völkertypen** (Kulturvölker).

Sie können sein Vertreter folgender Gattungen:

1. erste Anfänge einer Kultur. Jäger-, Hirten-, Nomaden-Leben. Diese Anfänge sollen bereits aus der biblischen Geschichte bekannt sein. Beispiel: die Skythen (episodisch bei Gelegenheit des Skythenzuges des Darius zu erwähnen);
2. patriarchalische Kultur als Grundlegung der späteren entwickelten Kultur. Ebenfalls schon aus der biblischen Geschichte bekannt. Beispiel: die Troer, das homerische Griechenland, die Perser;
3. entwickelte Kultur: Viehzucht, Ackerbau, gewerbliche Industrie. Beispiel: das frühere Ägypten bis auf die Zeit des Darius einschliefslich, die Spartaner, Thebaner, Makedonier;
4. vollendete Kultur, Handel und Seefahrt. Beispiel: Phöniker, das spätere Ägypten, Athen, Korinth.

Den Abschlufs bildet Athen als Bild der universellsten Kultur. Die Darstellung seiner Kultur und Geschichte wird zu einem besonderen Centrum (Lebensgemeinschaft) in der weiteren Einheit: Sparta und Athen, sowie in der allgemeinsten, ganz Hellas.

An solchen Bildern werden den Schülern zugleich die Elemente der gegenwärtigen heimatlichen Kultur zum Verständnis gebracht und neben den Anschauungstypen bedeutsame Begriffstypen gewonnen.

Damit verbinden sich im weiteren Charakterbilder von Völkertypen. Beispiel mit Verwendung des Gegensatzes: Orientalen und Hellenen, Dorer und Ioner, Spartaner und Athener, Hellenen und Makedonier. Unterschiede nach Begabung, nach kriegerischer oder friedlicher, praktischer oder wissenschaftlicher Geistesrichtung, nach religiöser Gesinnung u. s. w. Dabei — bei Berührung der jedesmal charakteristischen Gottesverehrung — ein neuer Blick (immanente Repetition) auf die Götterwelt und Kulte.

II. **Siedlungs- und Staatenformen** zur Erläuterung der typischen und damit auch dem Verständnis der eigenen heimatlichen Zustände dienenden Anschauungen und Begriffe von Stadtgemeinde, Staat und Reich. Daneben der Hegemoniebegriff, Land- und Seehegemonie, Staatenbund oder Bundesstaat, Weltreich.

Dabei bieten sich von selbt mannigfache Verbindungen dar: Stadt als patriarchalisches Haupt eines Reiches (Troja); einfach organisierter Staat (Ägypten); organisiertes Reich (Perserreich); Stadt, Staat und Landhegemonie

(Sparta); Stadt, Staat und Seehegemonie (Athen); Bundesstaat (Sparta, Athen); Weltreich (Alexanders des Groſsen).

Die Gewöhnung des Blickes zur Erfassung solcher typischen Formen wird es dem Sch. wesentlich erleichtern, das geschichtliche Werden der eigenen heimatlichen Zustände zu verstehen (von den Anfängen einer Grenzmark durch die Staatenbildung von Markgrafschaft, Kurfürstentum, Königreich, zur Reichsbildung anfangs unvollkommen im Bundesstaat, dann vollkommen im Kaiserreich).

III. **Formen des Staatslebens.** Zunächst nach seinen Faktoren: Königtum, Rat, Volksversammlung, die zuerst an der homerischen Welt aufgezeigt und dann in den neuen Staatsbildungen immer wieder erkannt werden. Es wird gezeigt, wie das Verhältnis dieser Faktoren zu einander die besondere Art des Entwicklungsganges bestimmt: das absolute und despotische Königtum im Orient; das patriarchalische Königtum mit dem Rat der Alten (*βουλὴ γερόντων*) zur Seite und der nur anhörenden Volksversammlung (*ἀγορά*) unter sich im Homerischen Griechenland; das Königtum, ein regierender Rat und eine regierte Volksversammlung in Sparta (Oligarchie); ein leitender Rat und eine entscheidende, dann — anfangs maſsvoll, dann zügellos — herrschende Volksversammlung in Athen (Demokratie); eine militärische Monarchie in Makedonien. Das Ganze ein Kreislauf von Monarchie zur Monarchie ähnlicher Art wie in der späteren Entwicklung Roms.[1]

Ebenso sind in Auswahl und Behandlung herauszuheben 1. die typischen Arten des Königtums: der König als Patriarch (Priamos Agamemnon, vgl. auch die Königsgestalten der biblischen Geschichte), als Despot (Kambyses), in dem Bilde der milden Tyrannis (Pisistratus), der gewaltsamen (Kritias); als Eroberer (Cyrus, Darius, Alexander), als Reichshaupt (Agamemnon, Darius, Alexander).

2. die typischen Arten der Oligarchie: von Stämmen (der sieben Stämme bei den Persern), von Geschlechtern und Ständen (in Sparta und im alten Athen), von Behörden (der *γερουσία* in Sparta), von einzelnen Machthabern (in der Herrschaft der 30 Tyrannen zu Athen).

3. die typischen Arten von Demokratie: das Volk unter der Leitung groſser, geistig überragender und vaterländisch gesinnter Staats-

1) Wir treiben keine moderne „Verfassungskunde“ auf Schulen; aber wie die Vorführung der einfachen Formen des antiken Staatslebens dazu helfen sollte, den Sch. auf das Verständnis der verwickelteren modernen Verhältnisse vorzubereiten, so werden umgekehrt die dem Sch. nahe liegenden Zustände der Gegenwart oft auch zur Erläuterung der fremden dienen können. Auch unsere Städte- und Staaten-Verfassungen lassen jene Dreizahl von Faktoren noch deutlich erkennen.

männer. Die Reihe derselben in Athen: Miltiades, Themistokles, Aristides, Cimon, Perikles, Alcibiades (?), Demosthenes; in Theben Pelopidas und Epaminondas; — das Volk unter der Leitung nur mäfsig begabter und selbstisch gesinnter Volksführer (die Demagogen Alcibiades und Kleon).

Die Auswahl richtet sich weiter

IV. **auf die sonstigen Elemente des geschichtlichen Lebens.**

1. Aus dem Kriegsleben: Entdeckungsfahrten (Argonautenfahrt), Heerfahrten (der trojanische Krieg, die sizilische Expedition, der Zug des Agesilaos und des Alexander). — Auch einem Quartaner schon läfst sich deutlich machen, dafs die nach dem Orient gerichteten Züge als Glieder in die grofse Reihe der feindlichen Berührungen von Abendland und Morgenland gehören, die sich durch das Altertum und Mittelalter (Kreuzzüge) bis in die Neuzeit (Türkenkriege) erstrecken. — Völkerwanderungen zu Lande (dorisch-äolische W.) und zur See (ionische W.). Kolonisation. — Kriege 1. auswärtige (nationale) zum Angriff, wie der trojanische; zur Abwehr (Freiheitskriege), wie der messenische, die Perserkriege, der Krieg gegen Philipp v. M.; 2. innere (Bürgerkriege), wie der peloponnesische. — Einzelne typische Beispiele von Land- und Seeschlachten, wie von homerischen Einzelkämpfen, von den Landschlachten, bei Thermopylä, Marathon, Platää, von den Seeschlachten bei Artemision und Salamis, von Doppelschlachten (Mykale), von nächtlichen Kämpfen (der nächtliche Handstreich des Demosthenes auf Epipolä in der sizilischen Expedition), vom kleinen (Guerilla-) Krieg (von Ira und Ithome aus im ersten und zweiten messenischen Krieg), von Belagerungen (Syrakus im peloponnesischen Krieg). — Dabei wird eine von vornherein bestimmte Auswahl verschiedenartiger, besonders charakteristischer Typen von Kriegshelden und Feldherren vorgeführt (Diomedes, Aias, Achilles im Kampf mit Hektor. Miltiades, Leonidas, Themistokles, Cimon, Gylippos, Alcibiades, Pelopidas, Epaminondos, Agesilaos, Alexander). Aber auch das sonst etwa Charakteristische der einzelnen Kriege wird hervorgehoben. Auch einem Quartaner schon kann deutlich gemacht werden, wie z. B. das Charakteristische des peloponnesischen Krieges in der immer weiter um sich greifenden und schliefslich alles zerfressenden Parteiung und dem alle Kreise des Volkes bis in die Familie hinein ergreifenden Auflösungsprozefs (*στάσις*, Thukydides) liegt, in den scheidenden Gegensätzen, welche die Stämme der Dorer und Ionier, die Landmächte und Seemächte, die politischen Parteien der Oligarchie und Demokratie nicht nur im weiten Hellas, sondern schliefslich in den einzelnen Gemeinden gegeneinander in den Kampf führt.

2. Aus dem Friedensleben: Nationale Bindemittel (Amphiktyonie, nationale Feste und Spiele; dabei neue Hinweisung auf die Götterkulte). Kolonisationsarbeit s. oben S. 427. Verfassungen. Gelegenheit zu anschaulichen Bildern einer oligarchischen und demokratischen Verfassung giebt die Geschichte des Lykurg und Solon; aber auch hier ist eine deutliche Vorstellung von den typischen Bestandteilen einer Verfassung (s. oben Nr. III) viel wichtiger, als das so häufig mit Vorliebe behandelte Kleinwerk von oft sehr zweifelhafter Glaubwürdigkeit (vgl. z. b. den Abschnitt über Lykurg bei Stacke). Auf jede eingehendere Behandlung des inneren Entwicklungsganges eines Verfassungslebens, wie des athenischen, wird auf dieser Stufe verzichtet, die Aufdeckung jener typischen Grundformen arbeitet dem Verständnis der späteren Stufen am fruchtbarsten vor. — Kulturbilder aus der Zeit der Friedensherrlichkeit (Pisistratus und Perikles; Blick in die Pflege von Kunst und Wissenschaft und in das religiöse Leben; dabei neue Hinweisung auf die Götterwelt, aber auch auf die Umwandlung der Vorstellung von denselben, als von sittlichen Mächten, nicht nur Natur-Gewalten; Zeus, Apollo, Athene. Zugleich Nachweis, dafs das Volksleben sich aufwärts bewegte mit der Läuterung der sittlichen und religiösen Vorstellung, aber dem Niedergang und Untergang entgegenschritt mit der Glaubenslosigkeit und Gottesverachtung). Einzelne Kulturbilder aus der Zeit des Niedergangs (der Feldherrnprozefs nach der Schlacht bei den Arginusen; Kritias und Theramenes; des Sokrates Verurteilung und Tod, des Demosthenes vergebliches Bemühen, auf den sittlichen Willen seines Volkes einzuwirken).

Die Ordnung der Darstellung bleibt, wie schon oben gesagt ist, die chronologische; aber wenn der Lehrer sich zur Aufgabe setzt, einen geschlossenen Kreis derartiger Typen von Anschauungen, Bildern und Begriffen als festliegende Stamina in dem Gewebe seiner Erzählung, als deutliche Haltepunkte (Haken und Nägel) in der Bearbeitung des Stoffes hervortreten zu lassen, so hat er selbst daran zunächst das beste Mittel sorgfältiger Sichtung des wahrhaft Bedeutsamen und sorgsamster Ausscheidung des Unwesentlichen oder gar nur Anekdotischen, mit dem wir noch allzuhäufig diesen Unterricht ausstatten. Es ist z. B. nicht nötig, in dieser Klasse die griechische Sagengeschichte in solcher Vollständigkeit zu behandeln, wie in dem betreffenden Abschnitt von Stacke.[1] Es genügt, von den Herkules- und Theseus-Sagen nur dasjenige herauszuheben, was eine

1) Das an sich ganz verdienstliche Buch wird so oft citiert, weil es erfahrungsmäfsig von den Anfängern mit Vorliebe zur Vorbereitung und als Vorbild der unterrichtlichen Darbietung benutzt wird.

kulturgeschichtliche Bedeutung hat und diese Heroen als Pioniere frühester Kulturarbeit erkennen läfst; z. b. die Erzählungen von der lernäischen Hydra = Entwässerung der argolischen Niederung; die Ableitung des Alpheos Stall (des Augias) = Entwässerung der Tiefebene von Elis; der Kampf mit den die Ansiedlung und den Verkehr hemmenden wilden Tieren, wie die Erlegung des den Pafs von Nemea sperrenden Löwen und die Bezwingung des erymanthischen Ebers; die Thaten des Theseus, durch die er den Landweg von Argolis nach Attika dem Verkehre öffnete. Von den Sagen über den trojanischen Krieg wird ausgeschieden, was rein mythischen Gehaltes ist oder des geschichtlichen und kulturgeschichtlichen Untergrundes ermangelt; nur dasjenige wird berührt, was unter die oben angeführten Gesichtspunkte fällt (erster grofser feindlicher Zusammenstofs zwischen Abendland und Morgenland; Bild einer Heerfahrt, der frühesten Kampfesweise, der Zerstörung einer Stadt u. s. w.). Die Odysseesage, die auf einer früheren Stufe ein Hauptbildungsstoff war, tritt hier ganz zurück. Der Anfänger hat sich hier also nicht, wie oft geschieht, nach Stacke zu richten. — Ebenso sind die Sagen vom Kadmos und vom Hause des Laios auf dieser Stufe entbehrlich; es genügt eine Hinweisung auf Theben als den uralten Sitz eines sagenberühmten Königshauses und als eine in Kriegen viel umstrittene, endlich eroberte Stadt, wobei den Schülern die ihnen bereits bekannten Namen in das Gedächtnis zurückgerufen werden mögen. Die Geschichte des I. messenischen Krieges ist nur in Hervorhebung der inneren Ursache und der Ergebnisse, die des II. etwas eingehender an der Geschichte des Aristomenes zu behandeln. Fast ganz können übergangen werden die äufseren Ereignisse der Zeiträume von 464—431 und 357—339; nur das Allerwesentlichste wird berührt aus der Periode von 401—387.

Die unausgesetzte Heraushebung jener typischen Anschauungen (Bilder) und Begriffe bei der Darbietung selbst wie bei den Stufe für Stufe sich wiederholenden Rückblicken, schliefslich auf der höchsten Stufe einer systematischen Überschau über den erarbeiteten Gewinn macht sodann die Darstellung des Lehrers anschaulicher und durchsichtiger, aber auch fafslicher und behältlicher für den Sch., in dessen Geist gerade sie jenen oben S. 420, III geforderten Zusammenschlufs sich gegenseitig tragender und stützender Vorstellungen ermöglichen und erleichtern, ihm damit zugleich auch die festesten Stützen der Reproduktion mitgeben. Und wenn dann auch von dem Einzelwerk, welches trotz aller Sichtung doch überliefert werden mufs, um eine Darbietung anschaulich und lebendig zu machen, manches verloren geht, — die Hauptsache wird erreicht werden: die ersten Anfänge einer Bildung des geschichtlichen Sinnes. Diese

aber sind mit der Empfänglichkeit und Fähigkeit für Erfassung eben jener geschichtlichen Elemente und Typen gegeben. In diesen Anfängen der Bildung des geschichtlichen Sinnes liegt dann aber auch die beste und fruchtbarste Vorschule für die Aufnahme der auf den späteren Stufen folgenden ausführlicheren Darstellung, sowie für die altklassische Lektüre und zwar nicht nur der Historiker selbst, sondern jeder, soweit sie sich mit der Darstellung geschichtlichen Lebens berührt.

Zum Schlufs sei der Anfänger noch hingewiesen auf O. Jäger, Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht, 1877, auf den II. (systematischen) Teil des Lesebuchs aus Herodot von O. Willmann, 1880, und das Begleitwort dazu „Der elementare Geschichtsunterricht", Leipzig 1872, sowie auf folgende frühere Ausführungen in den Lehrproben: Winke, betreffend die Aneignung der Kunst des Erzählens Heft IV S. 100 ff.; Zur Charakteristik des elementaren und typischen Unterrichtsprinzips Heft IX S. 1 ff.; Gang einer geschichtlichen Lektion in den unteren und mittleren Klassen Heft VI S. 106 ff.; Zur Behandlung der Odysseesage in Sexta Heft VIII S. 52 ff.; Archenholtz' Geschichte des siebenjährigen und Schillers Geschichte des dreifsigjährigen als deutsche Lesestoffe ebendas. S. 70 ff.; Materialien für den Geschichtsunterricht in Quinta Heft II S. 98 ff.; man vgl. endlich die Vorbemerkungen zu den typischen Dispositionen aus dem geographischen Unterricht Heft IV S. 87 ff. und die Mitteilungen aus dem Geschichtsheft meiner Obersekundaner Heft VIII S. 106 ff. und Heft XI S. 103 ff.

Anhang II.

Beispiel einer Stoffauswahl für den Lehrplan der Gymnasien.

Allgemeine Vorbemerkung: Die nachfolgende Zusammenstellung ist mehr ein Wurf, als ein Entwurf; auch sie enthält mehr von Fragezeichen und Problemen, als von versuchten Lösungen derselben (s. oben S. 416). Aber die jetzt planlos nebeneinander aufgehäuften Lehrstoffe der höheren Schulen liegen zunächst noch vor uns, wie die Bruchsteine eines grofsen Steinbruchs, die zuerst nach ihrer Brauchbarkeit, Zusammengehörigkeit und Fügbarkeit für den dem Geiste vorschwebenden Bau gesichtet, geordnet und zusammengelegt werden müssen, ehe der Bau selbst begonnen werden kann.[1] Da ist denn jeder auf ernstem Nachdenken beruhende

1) Wir erinnern an das Heft VII d. Lehrpr. S. 124 mitgeteilte Goethesche Wort (aus den Bekenntnissen einer schönen Seele): „Das ganze Weltwesen[1] liegt vor uns,[2]

1) Der Stoff des Unterrichts. — 2) Dem Pädagogen.

Zum Lehrplan der Gymnasien.

(Vgl. die Erläuterungen S. 434 ff.)

[Zu Seite 430.]

	Natur. (Heimatliche und fremde Welt.)		Geschichtliches Leben. (Heimatliche und fremde Welt.)					Gottesreich. (Ewige Heimat.)
	Geographie.	Naturkunde.	Geschichte.	Deutsche Lektüre. (Mittelpunkt der Lektüre.)	Fremdsprachliche Lektüre. Lateinisch.	Griechisch.	Französisch.	Religions-Unterricht.
VI.	1. Halbj. Die **geographischen typischen Grundbegriffe** an der nächsten u. näheren **Heimat** erläutert. Anleitung zum Verständnis eines Reliefs und zum Lesen der Karten. Das Allgemeinste aus der **Globuslehre.** 2. Halbj. Übersicht über die allgem. Land- u. Wasser-Verteilung. **Beschreibende Übersicht** über **alle Erdteile** zur ersten Totalauffassung.	Erste Einführung in eine **systematische** Beobachtung des Pflanzen- u. Tierlebens nach ihren **Haupttypen** an **heimatlich. Lebensgemeinschaften (Biolog. Heimatskunde)**; im **Sommer** wird die **Pflanzen-**, im **Winter** die **Tierwelt** in den Vordergrund gestellt.	Propädeutische Einführung in die **typischen Grundformen d. geschichtlichen Lebens** (die einfachsten **sozialen Lebensgemeinschaften**): 1. Halbjahr an der **Odysseesage (hellenische Heldenzeit).** 2. Halbjahr an der **Nibelungensage (deutsche Heldenzeit).**	Ein **vaterländisch. Lesebuch** Teil I (mit **heimatkundlichem Anhang**) zur ergänzenden u. vertiefenden Veranschaulichung der in den übrigen Stunden dargebotenen und gewonnenen **Anschauungen** und **Begriffe**, vor allem aus der **heimatl. Welt.**	Meurer, Pauli Sextani liber (d. h. zusammenhängender Lesestoff aus der **heimatlichen Welt;** Hineinragen der römischen).	—	—	Biblische Geschichten des A. T. (Zeitalter der **Patriarchen, Helden, Richter, Könige**). Persönliches Verhältnis (**Lebensgemeinschaft**) derselben u. des ganzen israelitischen Volkes zu Gott. — Die **Katechismus-Wahrheiten** werden vorbereitend aus der bibl. Geschichte gewonnen. Im besonderen der I. Glaubensartikel und die zehn Gebote.
V.	Länderkunde. Eingehendere **Beschreibung** (mit Hervorhebung der **geographischen Typen**) 1. Halbjahr der **heimatlichen Provinz,** des engeren **Vaterlandes** und des übrigen **Deutschland,** 2. Halbjahr des übrigen **Europa.**	Weitere **heimatliche Lebensgemeinschaften** zur Vervollständigung einer **systematischen** Beobachtung des Pflanzen- und Tierlebens nach ihren **Haupttypen.** Ausdehnung auf **fremdländische** (zunächst aufserdeutsche, dann auch aufsereuropäische) **Lebensgemeinschaften.** Im **Sommer** u. s. w. wie in VI.	Ein geschlossener Kreis von ausgewählten **typischen Bildern** aus der älteren, mittleren, besonders aber auch aus der neueren **vaterländischen Geschichte** (vorbereitenden Durchblick durch die **heimatl.** deutsche Gesch. zur ersten Total-Auffassung; im wesentlichen **Königs-** u. **Kaiser**-Gesch.; Bilder v. **Stadt-, Staaten-** und **Reichsbildungen**).	Ein **vaterländisch. Lesebuch** Teil II entsprechend dem für VI bestimmten, nunmehr mit Hervorhebung auch der **geschichtlichen Heimatkunde.**	Ein geschlossener Lesestoff aus der **römischen Geschichte,** etwa aus der im Zwielichte von **Sage** und **Geschichte,** von **Patriarchen** und **Heldenzeit** stehenden **Königsgeschichte.**	—	—	Biblische Geschichten des N. T. Mittelpunkt das Leben und die Person **Jesu,** sowie sein persönliches Verhältnis zu Gott. Allgem. Begriff des **Gottesreichs** als der höchst. **Lebensgemeinschaft.** Die **Katechismus-Wahrheiten** u. s. w. wie oben in VI. Im besonderen der II. Glaubensartikel, das Gebet des Herrn und die Einsetzungsworte für Taufe und Abendmahl.
IV.	Länderkunde. Eingehendere **Beschreibung** (mit Hervorhebung der **geographischen Typen**) **der aufsereuropäischen Erdteile.** Besondere Berücksichtigung des **deutschen Koloniallandes.**	Das Elementarste und Allgemeinste 1. Halbjahr aus der **physikalisch. Geographie,** 2. Halbjahr aus der **Geologie** (nach Umfang und Behandlung der Elementar-Bücher von Geikie-Schmidt).	**Griechische Geschichte** in eingehender **Darbietung.** Eine geordnete Auswahl und ein geschlossener Kreis von **Elementen des geschichtlichen Lebens (geschichtl. Anschauungs-** und **Begriffstypen)** s. oben S. 425 ff.	Als einheitl. geschlossener Lesestoff (Lesebuch): die **deutschen Freiheitskriege** (mit besonderer Verwertung **heimatlicher Erinnerungen**) und die Sänger der deutschen Freiheitskriege.	Cornelius Nepos, ausgewählte vitae v. **Kriegshelden** u. **Staatsmännern,** besonders der griechischen Geschichte (oder eine passende Bearbeitung desselben Stoffes.)	—	—	**Charakterbilder (Typen)** der Jünger, Evangelisten, Apostel nach d. Evangelien und d. Apostelgeschichte; im Mittelpunkt **Paulus** (sein persönlich. Verhältnis — **Lebensgemeinschaft** — zu dem Heiland und Gott). Die Anfänge der **Kirche** und allgem. Begriff derselben. **Katechismus.** — (III. Glaubensart.; **systematische Behandlung** u. **Bearbeitung** der 3 ersten Hauptst.)
III B.	Aus der allgem. Erdkunde. 1. Halbj. Die **Lufthülle;** Luftströmungen, Wärme und Niederschlag. Klimatisches. — Das **Meer;** Meeresströmungen. — Das Allgemeinste von den grofsen **Weltverkehrsstrafsen** (aus der Handelsgeographie). 2. Halbj. Allgem. **Pflanzen-** u. **Tierverbreitung** nach den charakteristischen **Typen** und Unterschieden. NB. Immer (1 u. 2) mit Erneuerung und Verwertung der in der **Länderkunde** früher gewonnenen Anschauungen.	**Systematisch zusammenfassende Überschau** über die wichtigsten Organisationen u. Gesetze 1. Halbj. des **Pflanzenlebens;** 2. Halbj. des **Tierlebens.**	**Römische Geschichte** wie in IV; als neuer Anschauungs- u. Begriffstypus tritt die **Reichsbildung** (imperium romanum) hinzu.	**Archenholtz' 7jähriger Krieg. Friedrich d. Gr.** (ein Kreis ausgewählter Bilder u. Typen). **Schillers Balladen** (in möglichst einheitlicher Anordnung u. Gruppierung).	**Caesar** bell. gallic. (die Persönlichkeit **Cäsars;** die ältesten Zustände des gallischen und **deutschen Volkstums** in ihrer Berührung mit der römischen Welt. **Freiheitskriege** mit dem Hintergrunde eines **geograph.-ethnographischen Kulturbildes.** Vorbereitung auf Tacit. Germ. u. Annal.). — **Ovid Metam.** (Auswahl und geschlossener Kreis unter d. Gesichtspunkt d. kulturhist. Stufen.)	**Xenophon Anabasis** Kriegsgeschichtlich. Einzelbild auf weltgeschichtlich. Hintergrund. Auch hier das Interesse um eine **Einzel-Persönlichkeit** gesammelt; zugleich **geograph.-ethnographisches Kulturbild** (wie in Cäsars b. g.) auf demselben Schauplatz, auf welchen die Sch. durch die bibl. Gesch., Apostelgesch., troische Sage, Herodot, Curtius, die Kreuzzüge immer von neuem geführt werden.	Ein Lesestoff wie in dem französ. Lesebuch zur Geschichte der **deutschen Befreiungskriege** (s. IV. deutsch) v. Chr. Ufer, Altenburg 1887. Beleucht. dieser Epoche durch französ. Quellen.	1. Halbj. Die **Apostelgeschichte** gelesen. (Vertiefung des in IV. Dargebotenen.) 2. Halbj. Blick auf die weitere Ausbreitung der christl. **Kirche (Augustinus. Bonifatius. Luther.)** Der **Katechismus** abgeschlossen und Rückblick auf das organische Gefüge des Ganzen (vgl. L. Schultze, katechetische Bausteine, 1887).
III A.	Aus der allgemeinen Erdkunde. 1. Halbj. Bilder aus der **Gesteinslehre,** möglichst mit Verwertung **heimatlicher Anschauungen,** zugleich mit einer Einführung in die **elementarsten Grundbegriffe** der **Chemie.** 2. Halbj. Rückblick auf die Erde als eine einheitliche **Lebensgemeinschaft;** ihr Verhältn. als **Himmelskörper.**	Propädeutik der **Physik** (anknüpfende Verwertung der in IV, 1 gewonnenen Vorstellungen).	IIIa — IIa. **Deutsche Geschichte** in eingehender **Darbietung. Bearbeitung** des in den einzelnen Epochen jedesmal Dargebotenen. Die in IV u. IIIb gewonnenen Anschauungen u. Begriffe aus d. geschichtlichen Welt werden durch planmäfsige Aufdeckung in der Entwicklung des **deutschen Volks** erweitert und vertieft. Als ganz Neues tritt der Gegensatz zwischen **Staat** und **Kirche (Kaisertum** und **Papsttum)** und der steigende Aufgang des **Weltverkehrs** hinzu. IIIa. bis zum Interregnum. IIb. bis 1648. IIa. bis 1870. stets unter sorgfältigster Berücksichtigung des **geograph. Hintergrundes.**	1. Halbj. **Schillers 30jährig. Krieg (Gustav Adolf — Wallenstein.** — Auswahl). 2. Halbj. **Schillers Wilhelm Tell.**	**Curtius Rufus. Alexander d. Gr.** (Einzelpersönlichkeit von weltgeschichtlicher Gröfse; **geographisch-ethnographischer** Hintergrund.) **Ovid. Metam.** Auswahl (Bilder aus dem Innenleben; psychologische Motive. Die Kosmogonie und die Weltalter.)	Wie in IIIb. (jedenfalls ein Durchblick durch das Ganze bis zur Ankunft in Trapezunt.)	**Michaud** I. und (oder) III. Croisade (Auswahl). — Zur Bearbeitung des voraufgegangenen Stoffes: Mœurs et coutumes des Croisades.	**Zusammenfass. Überschau:** 1. Halbj. Überblick über die **Gliederung der h. Schrift,** das **Kirchenlied** (nach Gattung und Entwicklung), die wichtigst. **Heilsbegriffe, Unterscheidungslehren** u. **Bekenntnisschriften.** 2. Halbj. Begriff u. Wesen des **Reiches Gottes.** Ausgestaltung desselb. in d. **Kirche** (Organismus d. **Kirchenjahrs,** der **gottesdienstl. Ordnung;** Ausbreitung und Wirken in der **äufseren** und **inneren Mission**) stets mit schriftgemäfser Begründung.
II B.	Nicht mehr als selbständiger Gegenstand vertreten; wohl aber als **Unterrichts-Prinzip** bei jeder sich darbietenden Gelegenheit zu verwerten.	**Physik** mit möglichst häufigem Zurückgehen auf die bereits gewonnenen und zu vertiefenden oder aufs neu zu begründenden **geographischen Anschauungen** u. **Begriffe.**		1. Halbj. **Nibelungenlied** (und Gudrun). 2. Halbj. **Heliand.** — **Walter v. der Vogelweide** (Auswahl: Naturgefühl. — Herrendienst. — die Kaiserlieder. — Gottesdienst).	**Livius, Königsgeschichte** und die Anfänge des **Freistaates** (das Werden eines Staates). — **Cicero** de imperio Cn. **Pompeji** (d. ersten Vorbereitungen der **Monarchie**), pro Ligario (**Caesar** dictator). **Vergil** Aeneis. Auswahl (Trojas Fall).	**Xenophon Hellenica,** ausgewählte Bilder. Der **Ausgang der athenischen Macht (Agesilaus). Odyssee,** Auswahl zu einem Durchblick durch das Ganze.	1. Halbj. **Jeanne d'Arc** v. Barante (zur Vorbereitung auf Schillers Drama und zur Einführung in eine bedeutsame Epoche der franz.-engl. Geschichte. **Befreiungskriege**). 2. Halbj. **Maria Stuart** von Lebrun (aus denselben Gründen).	1. Halbj. Lektüre ausgewählter **historischer Abschnitte des A. T.** (die Persönlichkeiten des **Abraham, Moses, Josua,** der **Richter** und **Könige**). 2. Halbj. Das **Evangelium Lucae** in der Ursprache mit synopt. Seitenblicken auf die übrigen Evangelien.
II A.		Elemente der **Chemie.** 1. Halbjahr **Physik.**		1. Halbj. **Schillers Jungfrau von Orleans** (Maria Stuart). 2. Halbj. **Goethes** Hermann und Dorothea.	**Livius.** Auswahl zu einem Durchblick durch den ganzen **II. pun. Krieg** — **Cicero** pro Archia, de amicitia. — **Vergil.** Aen. (Auswahl; Schild des Aeneas; Ausblick in die Herrschaft des **Augustus**). Eclog. IV.	**Herodot.** Auswahl zu einem Durchblick durch den ganzen **Perserkrieg.** — **Odyssee,** Auswahl zu einem Durchblick durch das Ganze.	Planmäfsige Auswahl zur Einführung in die Geschichte der **französ. Revolution** (Mignet) und **Napoleons.** (Thiers, Bonaparte en Egypte etc. und aus Lanfrey.)	1. Halbj. Lektüre ausgew. **poetischer, prophetischer** u. lehrhafter Abschn. d. A. T. **(David, Jesaias, Jeremias).** 2. Halbj. Lektüre von einigen leichteren Paulinischen Briefen **(Paulus).** NB. Dabei in IIB u. IIA planmäfs. Herausstellung und Zusammenstellung d. **bibl.** u. **christl. Grund-** u. **Heilsbegriffe.**
I B.		Mathematische Geographie im Überblick. 1. Halbjahr **Physik.**	Zusammenfassende u. vertiefende **Rück-** und **Durchblicke** durch die **alte, mittlere** und **neuere Geschichte.** Verwertung der voraufgegangenen Behandlung u. verschiedenartigen Quellenlektüre. Ergänzung der letzteren. — Dabei stete Auffrischung der **geographischen** Kenntnisse.	1. Halbj. Einblick in den inneren Entwicklungsgang der deutschen Litteratur. — **Parzival. Klopstocks Messias** und Oden (Auswahl). 2. Halbj. **Lessing.**	1. Halbj. **Tacitus Germania** und Auswahl aus den **Annalen** Lib. I. u. II. (die Freiheitskämpfe der Germanen). **Germanicus** und **Arminius. Horaz,** Oden. 2. Halbj. **Cic.** de oratore (Auswahl; Wesen und Aufgabe der **Beredsamkeit.**) **Horaz,** Oden.	1. Halbj.: **Thucydides.** Bilder aus der sizil. Expedition. Leichenrede des **Perikles,** und als Gegenstück u. Kehrseite Blick auf die Zersetzung d. Hellenenwelt III, 82. 83. Selbstzeugnis des Thuc. über seine Auffassung von d. Aufgabe d. **Geschichtsschreibung.** — **Ilias.** 2. Halbj. **Demosthenes.** — **Ilias.** — **Sophokles Antigone.**	1. Halbj. **Montesquieu,** considérations. 2. Halbjahr **Racine,** Athalie.	1. Halbj. Lektüre des **Evang. Johannis.** (Die Persönlichkeit **Christi.**) 2. Halbj. Lektüre des **Römerbriefes.** (Die Persönlichkeit des **Paulus.**)
I A.		Begriff und Wesen des **Kosmos** („der Natur als eines durch innere Kräfte bewegten und belebten Ganzen"). 1. Halbjahr **Physik.**		1. Halbj. **Goethe.** 2. Halbj. **Schiller.**	1. Halbj. **Cicero** pro Sestio (Auflös. der röm. Republik). **Tacit.** Annalen, Auswahl aus Lib. I. (Entstehung der Cäsaren-Herrschaft. **Augustus.** Tiberius u. d. Kaiserhaus.) **Horaz,** die Römer- u. Kaiser-Oden. 2. Halbj. **Cicero** de natura deorum. Somnium Scip. **Horaz, Ars poetica.**	1. Halbj. **Plato,** Apologie und Kriton (die volkspädagogische Mission des **Sokrates**). — **Ilias.** 2. Halbj. **Plato,** Phaedon (Ausw. **Sokrates**). — **Ilias.** — **Soph. Ajas.**	1. Halbj. Ein klass. Lustspiel (Molière). 2. Halbj. **Oratorische Prosa** und ein **Essay litteraturgeschichtl. Art.** — Überblick über den inneren Entwicklungsgang der franz. Litteratur.	1. Halbj. Auswahl aus **Luthers** Schriften. — Sein **Katechismus.** 2. Halbj. Repetitorische, zusammenfassende und vertiefende Übersichten über den früher erworbenen Gewinn, besonders auch der **religiösen, biblischen** und **christlichen Grund-** u. **Heilsbegriffe.**

Anm. Zur Stoffauswahl in der IB und A sind der Aufsatz: Aphorismen zur Theorie eines Lehrplans betreffend die Klassenlektüre der Gymnasial-Prima (in Heft 5 der Lehrpr. Abhandl. Bd. I) und die dort ausführlich gegebenen Begründungen zu vergleichen; überall aber auch die betr. Abschnitte (Lektüre) in H. Schillers Handb. d. prakt. Pädagogik, besonders auch S. 202 ff. und S. 280 ff.

	Geschichte.	Naturkunde.	Geographie.	
[illegible]	[illegible] Beispiele [illegible] Gegensätze [illegible] 1. Halbjahr: [illegible] 2. Halbjahr: [illegible]	[illegible] Wintergrün [illegible] Hauptlypen [illegible] Sommer [illegible] Pflanzen, im Winter die Tierwelt in [illegible]	1. Halbjahr. Die geographischen typischen Grundbegriffe [illegible] Heimat [illegible] Das Allgemeinste aus der Globuslehre. 2. Halbj. Übersicht über [illegible] Land- u. Wasser-Verteilung. Beschreibende Übersicht über alle Erdteile [illegible]	VI.
[illegible]	[illegible] Geschichte [illegible] Heimat [illegible] Könige u. Kaiser [illegible] Stadt-, St. und Reichsstädte [illegible]	Weitere heimatliche Lebensgemeinschaften [illegible] Pflanzen- und Tierreich [illegible] Hauptgruppen [illegible] im Sommer u. s. w. [illegible]	Länderkunde. Eingehendere Beschreibung (mit Berücksichtigung der geographischen Typen). 1. Halbjahr: Der Heimatprovinz [illegible] Vaterlandes [illegible] Deutschland. 2. Halbjahr: des übrigen Europa.	V.
[illegible]	Griechische Geschichte [illegible] geschichtliche Leben [illegible]	Der [illegible] 1. Halbjahr [illegible] physikalisch. Geographie. 2. Halbjahr [illegible] Geologie [illegible]	Länderkunde. Eingehendere Beschreibung (mit Berücksichtigung der geographischen Typen) der außereuropäischen Erdteile [illegible] deutschen Kolonialbesitz.	IV.
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible] Erdkunde. [illegible]	

Fingerzeig, wie etwa eine Fühlung, Verknüpfung und organische Verbindung unter den verschiedenartigen Lehrgegenständen hergestellt werden könne, schon von einigem Wert. Um solche Fingerzeige und ein Beispiel, welche Erwägungen etwa bei einem geordneten Lehrplansystem stattzufinden haben (s. oben S. 416), handelt es sich hier nur. Wir gehen dabei von den gegebenen wirklichen Zuständen aus, d. h. von dem revidierten Lehrplan der preufsischen Gymnasien vom Jahre 1882, und sehen über die Bedenken hinweg, zu denen einzelne Punkte desselben Anlafs geben könnten, z. B. die eine vereinzelte wöchentliche Geschichtsstunde für Sexta und Quinta; anderseits darf ein organischer Entwurf sich nicht zu sehr durch solche Schwierigkeiten beengen lassen, die in dem Mangel an geigneten Lehrbüchern (z. B. eines vaterländischen Lesebuchs, wie es hier für Sexta und Quinta gewünscht wird), oder in den mannigfachen Umständen liegen, welche die Vereinigung der aufeinander angewiesenen Fächer in einer Hand erschweren, endlich in den erhöhten Anforderungen, welche an die Lehrer gestellt werden müssen, wenn sie untereinander Fühlung nehmen oder auf einzelnen Stufen die Arbeit einer vertiefenden Rückschau betreiben sollen, ohne dafs sie in der voraufgehenden Klasse die grundlegende Behandlung vertreten haben (wie z. B. im Geschichtsunterricht in I). Wir meinen, dafs in dem Mafse, als das Bewufstsein davon allgemeiner wird, eine möglichst organische Verbindung der verschiedenen Lehrstoffe sei notwendig und nach Kräften anzustreben, auch diese Schwierigkeiten sich mindern werden.

Mafsgebend waren aufser den oben S. 415 ff. aufgestellten allgemeinen Gesichtspunkten für eine didaktische Stoffauswahl die Grundanschauungen, die ich in dem Aufsatz „Die Möglichkeit der Einheitsschule“ (s. oben S. 84) näher dargelegt habe,[1] und ich mufs auf die dortigen Ausführungen hier ausdrücklich verweisen. Indessen mögen einige Hauptsätze aus demselben hier wiederholt werden. Nachdem ausgeführt war, wie das übermächtige Eindringen fachwissenschaftlicher Einflüsse die einfachen pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkte in den Hin-

wie ein grosser Steinbruch vor dem Baumeister, der nur dann den Namen verdient, wenn er aus diesen zufälligen Naturmassen ein in seinem Geiste entsprungenes Urbild mit der gröfsten Ökonomie, Zweckmäfsigkeit und Festigkeit zusammenstellt. Alles aufser uns ist nur Element, ja ich darf wohl sagen, auch alles an uns; aber tief in uns liegt diese schöpferische Kraft, die das zu erschaffen vermag, was sein soll, und uns nicht ruhen und rasten lässt, bis wir es aufser uns oder an uns, auf eine oder die andere Weise, dargestellt haben.“

1) Nicht mafsgebend sind, wie schon oben angedeutet wurde, die dort vertretenen Abweichungen von dem jetzt geltenden Normal-Lehrplan.

tergrund gedrängt und den Unterricht nach Stoffauswahl und Behandlung im Laufe der Zeit allzu universitätisch (Jakob Grimm) und akademisch gemacht hätten, heifst es weiter: „Wir müssen uns wieder auf die grofsen allgemeinen Grundlagen unserer Bildung besinnen, nach diesem Mafsstabe die Stoffe auswählen und vereinfachen, und zwar so, dafs das Vereinfachte auch am fähigsten bleibt zu einem Anschliefsen und Zusammenschliefsen, zu einer Verknüpfung untereinander. Nur so wird der Gesamtunterricht der Schule sich als ein organischer Bau einheitlich aufbauen, in den gemeinsamen Grundlagen die höhere Schule mit der niederen, die höhere Bildung mit der einfacheren Fühlung behalten, und vor allem der Zusammenhang nicht verloren gehen mit den eigentlichen Tiefen unseres gesamten Volkstums."

„Die gemeinsamen grofsen Grundlagen unserer Bildung liegen nun aber in unserem Verhältnis zum Gottesreich, zum Reich der Natur und zum Reich des geschichtlichen Lebens. Diejenigen Stoffe aus diesen Gebieten, welche eine organische Verbindung untereinander am naturgemäfsesten und leichtesten ermöglichen, sind die typischen Elemente, welche das Gattungsmäfsige und zugleich individuell Charakteristische in den vollkommensten Bildern zur Erscheinung bringen. Auf diese typischen Elemente hat diese Stoffauswahl sich zu richten, um jene eine universelle Fruchtbarkeit doch in sich tragende Vereinfachung zu erreichen. In diesem Sinne soll jeder Unterricht elementar sein. Was dann den höheren Unterricht von dem elementaren unterscheidet, ist erstens der gröfsere, wenn auch stets in sich geschlossene Kreis solcher Typen aus jenen drei Welten, sodann aber die hellere und mannigfaltigere Beleuchtung, die tiefergehende Aufsuchung der die Einzelbilder verbindenden Beziehungen, endlich die weitergreifende Zusammenfassung (Systematisierung) des erarbeiteten Gewinnes auf allen und vornehmlich dann wieder auf den höheren Klassenstufen. Die Fülle des trotz solcher Vereinfachung immer noch auf den höheren Schulen darzubietenden Stoffes macht aber weitere Mafsnahmen der Vereinfachung und Vereinigung nötig: genaue Prüfung des innern Wertes und Gewichts der einzelnen Lehrgegenstände, aus dem sich ihr Verhältnis, das mehr oder minder grofse Schwergewicht derselben und schliefslich die allgemeine **Statik des gesamten Unterrichts** ergiebt; sodann sorgfältige Festhaltung alles dessen, was von Disziplinen oder innerhalb derselben schon im Grofsen innerlich zusammengehört; sorgfältige Aufsuchung aller nur möglichen Fugen, welche die grofsen **Lehreinheiten**, sowie ihre einzelnen Glieder untereinander zu verbinden geeignet sind, besondere Veranstaltungen,

dieselben in reichste und vielseitigste Wechselwirkung zu setzen, **geistige Zentra** und **unterrichtliche Lebensgemeinschaften** zu schaffen, endlich Rückbeziehung aller verschiedenartigen, unterrichtlichen Arbeit auf gemeinsame höhere, alles überragende Mächte, die in der Welt der **Heimat** liegen, **der ewigen des Gottesreiches**, wie der **irdischen**, und hier wiederum der natürlichen des **Heimatbodens**, wie der auf ihm erstandenen **heimatlichen geschichtlichen Welt.**"

„Diese **Mächte** ruhen als **Gottesgefühl**, **Naturgefühl**, **Heimatgefühl**, **Vaterlandsgefühl** in den Tiefen der Seele des Schülers selbst als geheimnisvolle Kräfte von so unverwüstlicher, ewig sich verjüngender Lebenfrische, dafs sie in der Jugend am unmittelbarsten quellen uns doch im Alter wieder am lebendigsten aufzuquellen erscheinen; sie bilden den Grundstock in des Schülers eigenem innersten Erfahrungsleben und werden zu den fruchtbarsten Apperzeptionshilfen, welche auf das befreiende Wort nur harren, das sie zum Leben und zur schöpferischen Wirksamkeit rufen soll. Diese hat die Schule nur zu benutzen und sich dienstbar zu machen, um in ihnen die allerstärksten **Einigungsmittel zu gewinnen: zum Zentrum aller Arbeit das Gemüt des Schülers selbst zu gestalten**, und alle Fäden derselben aus seinem Herzen heraus und in sein Herz zurückzuspinnen. Solche Lebenskräfte sind denn auch im stande, die Aggregate der einzelnen Stoffe in einen lebendigen Organismus zu verwandeln, dem Schüler zu vollster Kraftentbindung und -Entfaltung zu verhelfen, die durch den Unterricht ihm auferlegte Last in Kraft umzusetzen, ihn auch mit seinem ganzen Volkstum stets in lebendiger und natürlicher Verbindung zu erhalten." „Aus dem statischen Verhältnisse der Stoffe wird sich ferner ergeben, dafs ihre Behandlung eine Stufenfolge nicht nur derart wird einhalten können, dafs zahlreiche Stoffe, sogar manche Difziplinen durch andere ganz abgelöst werden, oder im Fortgang gegen andere mehr zurücktreten, sondern auch so, dafs die Stufen der Behandlung, welche ein fruchtbarer, sich nicht nur auf Darbietung beschränkender Unterricht schon in den einzelnen Lehrstunden einzuhalten sucht, in der grofsen Einheit des ganzen Schulganges in gewissem Sinne wiederkehren: auf den unteren Stufen vorwiegend vorbereitende Grundlegung und Darbietung, auf den mittleren schon reichlichere Bearbeitung, vor allem durch Aufsuchung der verknüpfenden Beziehungen, auf den oberen recht eigentlich rückschauende, systematisch-abschliefsende Zusammenfassung. Der Unterricht, wenigstens der Ober-Prima, müfste recht eigentlich und vornehmlich in solcher rückschauenden und vertiefenden Zusammenfassung des früher erworbenen Gewinnes bestehen."

Den Schlufs dieser allgemeinen Vorbemerkung möge die Mahnung E. Geibels machen: „Nicht zu früh mit der Kost buntscheckigen Wissens, ihr Lehrer, nähret den Knaben mir auf; selten gedeiht er davon, kräftigt und übt ihm den Geist an wenigen würdigen Stoffen; euer Beruf ist erfüllt, wenn er zu lernen gelernt."

Besondere Erläuterungen. Nur diejenigen Unterrichtsgegenstände sind berücksichtigt, die unmittelbar oder mittelbar das reale Leben behandeln, also die Geographie, Naturlehre, der Geschichts- und Religionsunterricht, die Lektüre in den deutschen und in den fremden Sprachen. Der technische, mathematische und grammatische Unterricht kommt für das Beispiel, das hier gegeben werden soll, nicht in Betracht.[1] Die fruchtbarste Berührung aber, in welche der mathematische Unterricht mit dem physikalischen, chemischen oder geographischen gesetzt werden kann (vgl. d. Möglichkeit d. E.-Sch. oben S. 96 ff. u. L. Meyer, Mathematik u. Naturwissenschaften in der E.-Sch. in den Schriften des E.-Sch.-Vereins, Heft I, S. 55 u. 59), im einzelnen festzustellen, mufs der fachmännischen Beurteilung überlassen werden. Ebenso ist hier auf den Lehrplan der voraufgehenden Elementar- und Vorschulklassen nicht eingegangen. Einen solchen aufzustellen, ist eine besondere und zwar nicht leichte Aufgabe. Nur so viel sei bemerkt, dafs wir auf der der Sexta voraufgehenden Stufe eine Behandlung des Robinsonstoffes wünschen, die dem Schüler in dem geschlossenen Bilde eines Einzellebens die allgemeinsten Kulturverhältnisse nach ihrer Art und Entwicklung vorführt und eine Vorschule für die Einführung in das geschichtliche Leben bildet. Sodann werden die heimatlichen und naturkundlichen Betrachtungen des III. Schuljahres (der I. Klasse der Vorschule) nur ganz propädeutischer Art sein können. Wir gestehen dabei ausdrücklich, dafs ein Lehrplan der höheren Schulen ohne rechten Anschlufs an die voraufgehenden Stufen des Elementar-Unterrichts nicht als etwas Vollständiges gelten kann, dafs also auch dieser Entwurf geändert werden müfste, wenn sich herausstellen sollte, dafs er einem organischen Anschlufs an einen möglichst zweckmäfsig aufgeführten Unterbau nicht günstig wäre. Dafs die Lehrverfassung der höheren Schulen einen derartigen organischen Anschlufs gegenwärtig so selten in ihren Plan mit aufnimmt, ist ein um so gröfserer Übelstand, je mehr man gerade auf den untersten Stufen darauf bedacht sein müfste, die ursprüngliche und frische Empfänglichkeit der Eindrücke und die rege Erwartung auf das Neue didaktisch zu benutzen und fruchtbar zu machen. Jetzt legen wir dieselben

1) Dörpfeld a. a. O. S. 31 „Die Wissensfächer sollen die Basis des gesamten Unterrichts bilden."

vielfach brach durch eine lästige Wiederholung bereits bekannter Stoffe (darüber vgl. im besonderen, was den Unterricht in der biblischen Geschichte angeht, das Heft VIII d. Lehrpr. S. 55 Gesagte: Rohmaterial didaktischer Richtlinien zur ersten Handreichung für Anfänger. Abhandl. Bd. II.)

Zur Stufenfolge. Beschreibungen machen den Anfang, sie dienen der Begründung einer vorläufigen allgemeinen (Total-)Auffassung; s. d. Geographie und Naturlehre in den Klassen VI—IV. Auf dem Grunde und unter steter Erneuerung der so gewonnenen Bilder folgen zur Erweiterung und Ergänzung der bisherigen Vorstellungen Betrachtungen und Bearbeitungen einzelner Gebiete; s. d. Geographie in IIIb und IIIa, 1. Zum Schlufs folgen zusammenfassende Rückblicke mit der Aufgabe, vor allem die Vorstellung von einem Ganzen (Organismus) zu vertiefen und zu klarer Deutlickheit zu bringen; s. d. Geographie in IIIa, 2, die Naturlehre in IIIb und Ia, die Religionslehre in IIIa und Ia, die Geschichte in Ib und Ia. Dieser Überschau dienen in I aufserdem die Eingangsbetrachtung im deutschen Unterricht von Ib, die Lektüre von Cicero de oratore u. de natura deorum, Horaz ars poetica in Ia, Montesquieu considérations in Ib, des französischen litteratur-geschichtlichen Stoffes in Ia.

Zur Verbindung der Lehrgegenstände. 1. *Innerhalb desselben Gebietes.* Die Naturlehre wird als eine einheitliche angesehen und behandelt und eine fachwissenschaftliche Isolierung in Botanik, Zoologie, Geologie möglichst vermieden. (Vgl. d. Möglichkeit d. E.-Sch. oben S. 96 ff. und Zopf a. a. O. S. 18 ff.: [Im wissenschaftlichen Unterricht] „verteilt man noch heute seine einzelnen Wissenschaftszweige sehr äufserlich auf die einzelnen Schulklassen, verurteilt ihn damit zu der bestehenden unleidlichen Zersplitterung und hindert geradezu mit ängstlicher Scheu das allmähliche Entstehen des Begriffes eines Naturganzen, eines Kosmos, welcher im Ganzen und in seinen einzelnen Teilen bis zum Menschen als dem für unsre sinnliche Wahrnehmung vollkommensten Gliede derselben hinauf eine wunderbare Entwicklung durchlaufen hat und weiterhin durchläuft. — Und damit verzichtet man zugleich auf jede höhere, ideale oder, wenn man will, philosophische Auffassung dieses Unterrichts, die gerade auf diesem sonst leicht zu materialistischer und mechanischer Weltauffassung und damit zum Zwiespalt mit andern Unterrichtsfächern verleitenden Unterrichtsgebiete nicht fehlen sollte; und die in ihren Elementen für Jünglinge, denen man Platonische Dialoge, Sophokleische Tragödieen, Ciceronianische Schriften und alle die mehr oder weniger philosophierenden Schulschriftsteller der verschiednen Litteraturen sogar in fremder Sprache zu lesen und zu verstehen zutraut, auch unmöglich zu schwer sein kann.“
„An die Spitze stelle ich als meine Losung den Satz: Auch der **natur-**

wissenschaftliche Unterricht mufs den jugendlichen Geist auf jeder der Hauptstufen an den **zuständigen** Teilen der **gesamten** Naturwissenschaft üben, natürlich auf jeder in der ihr zustehenden Weise.“ — Die ersten Anfänge solcher Behandlung liegen schon in dem Methodischen Leitfaden der Naturgeschichte von R. Dieck, 2. Aufl., Breslau 1873; den fruchtbarsten Anstofs aber und ausgeführte Beispiele zu dieser Behandlung haben die in diesen Heften oft genannten Arbeiten von Junge und Scheller gegeben. In denselben Wegen bewegt sich das auch für höhere Schulen sehr brauchbare methodische Handbuch für den Unterricht in der Naturgeschichte von Kiefsling u. Pfalz, Braunschweig 1887. — Dafs in dem Religionsunterricht die Behandlung von Bibel, Katechismus und Kirchenlied nicht zerrissen werden dürfe, ist schon oft erörtert worden.[1] — Geistige Mittelpunkte und Zentra innerhalb der einzelnen Lehrgegenstände sind gegeben mit der Auswahl von typischen Persönlichkeiten, um welche das Interesse der Sch. gesammelt werden soll (s. Geschichte, Lektüre, Religionslehre), sowie mit der Hervorhebung von typischen Lebenskreisen und Kulturstufen, deren Reihe sich wiederholt (s. Geschichte, Lektüre, Religionslehre), endlich in dem Begriff der Lebensgemeinschaft, der von dem Naturleben auf das geschichtliche und auch auf das religiöse übertragen werden kann (s. oben S. 433).

2. *Verbindung verschiedener Fächer untereinander.* Eine engere Verbindung der Geographie und Naturlehre wird immer lauter gefordert; vergl. die sehr beachtenswerte Schrift von W. Zopf, der naturwissenschaftliche Gesamtunterricht (Natur- und Erdkunde) auf preufsischen Gymnasien beiderlei Art; eine Streitschrift gegen das Bestehende, Breslau 1887. — Die von uns angegebenen Pensa beider Gebiete in den Klassen VI—IIIb sind auf gegenseitige Ergänzung berechnet; es wird dabei natürlich vorausgesetzt, dafs sie wenigstens innerhalb einer Klasse in einer und derselben Hand liegen. Gedacht ist dabei ferner, dafs die beschreibende Geographie in VI, V, IV dem betreffenden Pensum der Naturlehre jedesmal voraufgehe. Da das amtlich festgesetzte Stundenmafs (2 Stunden Geographie und 2 Stunden Naturlehre in VI—IV) nur die Bedeutung haben kann, das statische Gewicht jedes dieser Gegenstände zu bezeichnen, so wird es zur Herstellung einer organischen Verbindung erlaubt sein müssen, eine

1) Dörpfeld a. a. O. S. 20: „In jedem Wissensgebiete sollen die Einzelfächer zu einem einheitlichen Lehrkomplex zusammengefafst werden“ und ebendas. S. 90: „In jedem Wissensfache mufs auf jeder Stufe etwas Ganzes — wo möglich etwas Einheitliches — geboten werden.“

Zeitlang — etwa einen oder einige Monate hindurch — die gesamte Stundenzahl nur dem einen oder nur dem andern dieser beiden Fächer zuzuwenden (s. d. Möglichkeit d. E.-Sch. oben S. 118 ff.).[1] Die Lehrpläne von Zopf a. a. O. S. 36 ff. und von M. Fischer, Heft XI d. Lehrpr., S. 82 ff., zeigen, dafs über die Art der Verteilung auch unter den Fachmännern noch grofse Meinungsverschiedenheit besteht. Wir geben die unsrige willig preis, sobald die Fachmänner bessere Wege zeigen, das fachwissenschaftliche Interesse mit dem allgemein didaktischen, welches möglichst zahlreiche Verknüpfungen verlangt, zu vereinigen.

Eine Verbindung läfst sich ferner herstellen zwischen dem Geschichtsunterricht und der Lektüre. Der Gedanke, die Kenntnis der Geschichte den Schüler selbst aus den Quellen schöpfen zu lassen (vgl. die bekannte Sammlung der historischen Quellenbücher von Herbst und Weidner), läfst sich offenbar am fruchtbarsten und ohne grofse Mühe so verwerten, dafs die ständige Klassenlektüre diesem Zweck dienstbar gemacht, unter diesem Gesichtspunkt ausgewählt und auch behandelt wird. Dahin gehört dann nicht nur die fremdsprachliche (griechische, lateinische, französische) Lektüre, sondern auch die in der Muttersprache (s. Archenholtz, 7jähriger Krieg, Schillers 30j. Kr.), und nicht nur die historische, sondern auch die poetische, z. B. Goethes und Schillers historische Dramen. Die Lektüre kann dann die Darbietung im Geschichtsunterricht teils vorbereiten, teils begleiten oder auch nachfolgend sie vertiefen, wenn nur eine Fühlung zwischen beiden gesucht und versucht wird. — Versuche anderweitiger „Zusammenführung" von Stoffen werden aus der Tabelle leicht genug heraustreten, wenn z. B. in Ia von Cicero das Somnium Scipionis und die Schrift de natura deorum in demselben Halbjahr gelesen werden, wo in der Naturlehre der Begriff und das Wesen des Kosmos zur Erörterung gelangen.

Wir reden einem „Gesinnungsunterricht" im Sinne der Zillerschen Methode nicht das Wort, sondern nehmen auch heute noch den Standpunkt ein, den wir in dem oft erwähnten Referat vom Jahre 1883 vertraten.[2]

1) Die mit solcher Verbindung unzweifelhaft gewonnene Zeitersparnis würde es dann auch möglich machen, die eine wöchentliche Geschichtsstunde in VI und V aus ihrer Isolierung zu befreien.

2) „Inwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten." Daselbst heifst es oben S. 237: „Man hat mit Recht an dem Namen „Gesinnungsunterricht" Anstofs genommen, auch gegen die Stufenfolge eingewendet, dafs sie keineswegs den gesamten kulturgeschichtlichen Inhalt erschöpfe, und gegen die Auswahl, dafs sie willkürlich sei; es mufs vor allem zugestanden werden, dafs die Anlehnung und Verknüpfung der

Vollends in den höheren Schulen würde eine Durchführung jenes Prinzips unmöglich sein und zu den widersinnigsten Gebilden führen. Bei der großen Mannigfaltigkeit von Stoffen, mit denen die h. Schule sich in ihrem neunjährigen Stufengang beschäftigt, und bei der größeren Selbständigkeit, die hier im Vergleich zur Volksschule die Unterrichtsgegenstände haben, bei der Notwendigkeit endlich, den Sch. in den vollen Bildungsgehalt einer jeden Disziplin hineinzubilden, ist eine Gesamt-Konzentration nur zu erreichen durch Befolgung von gemeinsamen großen didaktischen Prinzipien, nach welcher die Lehrer einer Schule möglichst einheitlich die Stoffe wählen, sichten, gestalten, und nach welchen sie auch möglichst einheitlich ein „vielseitiges Interesse" der Sch. zu pflegen sich bemühen.[1] Dennoch wird das Suchen nach rechten „Gesinnungsstoffen" eine sehr wichtige Aufgabe sein (vgl. oben S. 420, Anm. 6). Worin derartige Mittelpunkte innerhalb ein und desselben Lehrgegenstandes zu suchen sind, ist bereits oben S. 435 angedeutet worden. Für die andere Frage, ob es heilsam und nicht möglich sei, auch innerhalb der verschiedenen Lehrgegenstände mehr als bisher gewisse zusammenhaltende Mittelpunkte ausfindig zu machen und festzuhalten, sind noch einige weitere Erwägungen nötig. Wir finden einen großen Mangel in der gegenwärtigen Lehrverfassung der h. Schulen darin, daß wir den Sch. allzufrüh (sofort von VI ab) und allzu unvermittelt von dem Mutterboden der heimatlich-vaterländischen Welt loslösen, ihn zu ausschließlich in die fremde, ihm

übrigen Fächer (Rechnen, Geometrie, Naturkunde u. s. w.) mit diesen Konzentrationsstoffen nicht nur gesucht und kaum durchführbar ist, sondern auch dem Wesen der Konzentration widerspricht und geradezu zu einer Diszentration, einem Zerreißen des in den jedesmaligen Einzelfächern einheitlich vorhandenen Bildungsstoffes führen kann; und auch wir lehnen mit Stoy (S. 70) und sämtlichen Referenten, welche dieser Sache gedenken, die Einführung eines solchen Gesinnungsunterrichts für die höheren Schulen ab; — aber man wird sich durch Voreingenommenheit nicht bestimmen lassen dürfen, diese Einseitigkeit ebenso einseitig ganz beiseite zu schieben. Es liegen wichtige und für unsere höheren Schulen sehr wertvolle Grundgedanken in der Aufstellung von so bedeutsamen Konzentrationsstoffen aus den Höhe- und Wendepunkten der geschichtlichen Entwicklung, und die Geschlossenheit des Gefüges jener mitgeteilten Konzentrationsstoffe kann imponieren, auch wenn man den Bau selbst nicht billigt. Es kommt darauf an, das Wertvolle aus diesem Grundgedanken herauszunehmen, das Wertlose auszuscheiden."

1) Zunächst das in der Gliederung der Tabelle angedeutete Dreifache für die Reiche von Natur, Geschichte und Gott; sodann das Interesse für die bedeutsamen Typen von Persönlichkeiten, Lebenskreisen, Lebensgemeinschaften, Kulturstufen u. s. w. Vgl. Schiller, Prakt. Pädagogik, S. 202 ff.

vielfach unverständliche Welt der Antike emporreifsen und dadurch an die Stelle urwüchsiger und unmittelbar wirksamer Kräfte des Gemüts allzufrüh und in unverhältnismäfsig grofser Stärke die Welt der Reflexion und Abstraktion setzen, die in das ganze Denken und Fühlen der Jugend einen fremdartigen Zug hineinträgt. Diesen Schaden hat niemand treffender gezeichnet und der Lehrerwelt ernster vor Augen gestellt, als R. Hildebrand in oft citierten Worten seines herrlichen Buches über den deutschen Sprachunterricht (vgl. neuerdings auch das Vorwort zur 3. Aufl.). Gewifs ist eine Hineinbildung unsrer Jugend in die antike und fremde Welt so notwendig, als diese ein Gemeingut auch unsrer nationalen Bildung ist; aber nicht zu früh und nicht zu einseitig darf diese Arbeit jener Hineinbildung eintreten, sondern mufs immer doch nur ein Mittel zu dem höheren Zweck bleiben, unsere deutsche Eigenart tiefer zu verstehen und würdigen zu lehren; niemals dürfte das andere, die direkte Einführung in die Kenntnis und das Verständnis unseres deutschen Lebens und seiner Entwicklung allzusehr in den Hintergrund gedrängt werden. Wir haben bewufster als bisher eine planmäfsige Einführung in das Verständnis deutscher Eigenart und deutschen Volktums, deutscher Heimat, Geschichte, Sitte, Sage und Dichtung als eine der Hauptaufgaben in die Mitte des gesamten Unterrichts zu stellen;[1] und in diesen Stoffen würde dann das gegeben sein, was man etwa einen „Gesinnungsstoff“ nennen könnte. Daraus ergiebt sich, dafs, je weiter nach unten (VI, V), desto sorgfältiger auf Pflege derjenigen fruchtbaren Eindrücke Bedacht genommen werden müfste, welche aus der heimat-

1) Vgl. dazu auch die treffenden Ausführungen von F. Hornemann, „Die Zukunft unserer höheren Schulen“ (Schriften des deutschen Einheitsschulvereins, Heft II), Hannover 1887, S. 69 ff. Daselbst heifst es u. a.: „So soll alles Fremde an die Heimat angeknüpft und dadurch dem Interesse und der Auffassung näher gebracht werden. Umgekehrt aber soll auch aller Unterricht wieder zurückführen zur Heimat. Zum Teil geschieht dies von selbst eben durch jene Anknüpfung; denn dieselbe ruft immer auch das Heimische in das Gedächtnis zurück und macht durch den Vergleich die Vorstellungen von demselben stärker und klarer. Aber noch in einer anderen Weise müssen vornehmlich auf der Oberstufe die Fäden der Unterweisung in die Heimat zurückgesponnen werden. Je tiefer der Schüler in die nichtheimischen Lehrstoffe eindringt, desto mehr treten die Berührungspunkte mit der Heimat im Vergleich zu den fremden Vorstellungsmassen zurück. Namentlich droht die eingehende und angestrengte Beschäftigung mit dem Altertum zuletzt den Geist in eine ferne Vergangenheit und eine weit abweichende Gedankenwelt zu entrücken, während Heimat und Gegenwart mehr und mehr aus dem Gesichtskreise verschwinden. Dem gegenüber mufs dem Schüler der Oberstufe deutlich gemacht werden, dafs er auch in die Fremde nur deshalb geführt wurde, damit er die Heimat besser kennen und beurteilen lerne.“

lichen und vaterländischen Welt an die Erfahrung der Jugend sei es von selbst herantreten, sei es auf leichte Weise herangebracht werden können. Aus diesem Grunde ist in unserm Lehrplan der VI das Heimatkundliche und Heimatliche so in den Mittelpunkt gestellt worden, der von den verschiedensten Seiten aus in immer neuer Weise erreicht wird; und unter diesem Gesichtspunkt schien ein Buch, wie das neueste von H. Meurer, Pauli Sextani liber, dessen Stoff von demselben Grundgedanken bestimmt und beherrscht wird, so willkommen. Demselben Zweck soll das vaterländische Lesebuch für die Stufen VI und V dienen und weiterhin dann überall der geschlossene bedeutsame Lesestoff aus der Muttersprache, welcher der aus der fremdsprachlichen Lektüre andringenden Macht ein wenig das Gleichgewicht zu halten hat. Er wird ein solches halten können, wenn auch aus der fremdländischen Lektüre sich recht viele Fäden nach der heimatlichen vaterländischen Welt hinüberspinnen lassen, wie das direkt oft genug (z. B. bei der Lektüre des Cäsar, des Tacitus, der Jeanne d'Arc als Vorbereitung auf Schillers Jungfrau von Orleans u. s. w.) und indirekt bei rechter Behandlung fast überall der Fall ist (vgl. das oben S. 437 ff. Gesagte). Aus demselben Grunde ist die Einführung in die vaterländische Sage oder Geschichte für jede Stufe zu einer Hauptaufgabe gemacht worden, so dafs da, wo der Geschichtsunterricht in die griechische oder römische Welt einführen mufste (IV und IIIb) ein bedeutsamer Lesestoff (die Freiheitskriege in IV; Archenholtz und Cäsars b. g. in IIIb) ausgleichend zur Seite tritt. Das endlich ist der Grund, wenn die Verteilung der Pensa in dem Geschichtsunterricht abweichend von der herkömmlichen Anordnung so geordnet wird, dafs auf die vorbereitende Einführung in VI (Nibelungensage) nnd V (einzelne Geschichtsbilder aus der vaterländischen Geschichte) in einem dreijährigen Kursus eine eingehende Darbietung und Bearbeitung der deutschen Geschichte in IIIa bis IIa folgt. Mitbestimmend war dabei allerdings die Erwägung, dafs die Einführung in die griechische und römische Geschichte, die jetzt in den einen Jahreskursus der IV hineingezwängt zu werden pflegt, nicht ausreichend ist, auf die Lektüre der alten Klassiker in rechter Weise vorzubereiten, sowie der Wunsch, die I auch hier auf dem so wichtigen und umfassenden Gebiet der Geschichte für die Arbeit einer vertiefenden Überschau frei zu halten; — aber die Hauptsache bleibt uns doch die Absicht, deutsches Volkstum und deutsches Werden zu vollerer Anschauung und zu vertiefterem Verständnis bringen zu können, als es jetzt möglich ist. Denn die gegenwärtige Verteilung (deutsche Geschichte in IIIb und IIIa und noch einmal in Ib und Ia; alte Geschichte in IV und noch einmal in IIb und IIa) zerreifst den Zusammenhang,

verlegt die Hauptdarstellung der deutschen Geschichte in einen Zeitraum, der durch die Maturitätsprüfung erheblich verkürzt, durch danebenlaufende Repetitionen vielfach sonst in Anspruch genommen und deshalb selten in der Lage ist, die neuere und neueste deutsche Geschichte bis 1870, wie doch immer allgemeiner gewünscht wird, zu berücksichtigen. Sodann steht bei der jetzt üblichen Verteilung (alte Geschichte in IIb und IIa) in einem besonders wichtigen Biennium der ausschliefslichen Beschäftigung mit der antiken Welt nichts gegenüber, was den Schüler in die deutsche Welt zurückführt als die Beschäftigung mit der altdeutschen Dichtung und mit Goethes Hermann und Dorothea; dagegen wird die Beschäftigung mit der antiken Welt durch die altklassische Lektüre ununterbrochen weitergeführt, auch wenn auf diesen Stufen die Behandlung der alten Geschichte mit derjenigen der deutschen vertauscht wird. Die Frage aber, ob nach unserem Vorschlag die griechisch-römische Geschichte nicht zu kümmerlich fortkommen würde, wird nur dann bejaht werden müssen, wenn es wirklich nicht möglich sein sollte, die so ausgedehnte altklassische Lektüre durch Auswahl und Behandlung auch für eine systematische Einführung in die alte Geschichte nutzbar zu machen. Auch wäre noch zu untersuchen, ob nicht vieles von dem, was wir jetzt in der II aus der alten Geschichte behandeln (z. B. eine ausgedehnte Verfassungs-Geschichte, allzu ausführliches Eingehen auf den Ausgang der römischen Republik, das Zeitalter Ciceros), von verhältnismäfsig wertlosem Bildungsgehalt ist und wegfallen oder wesentlich vereinfacht werden könnte.[1] Jetzt treiben wir diese Dinge wegen der Lektüre (Sallust, Cicero); sollte sich herausstellen, dafs diese Lektüre selbst nach ihrem wahren Bildungsgehalt einer grofsen Sichtung bedürftig ist, so würde die Vereinfachung auch des geschichtsunterrichtlichen Stoffes viel leichter werden. — Im übrigen wird die Geschlossenheit unserer Anordnung des historischen Unterrichts deutlich sein: in VI die Sage aus Altertum und Heimat als Propädeutik; sodann in V in engem Anschlufs an die unmittelbar voraufgehende Stufe ein Durchblick durch die heimatliche deutsche Geschichte (beides Stufen der Vorbereitung); danach in IV bis IIa zusammenhängende Darbietung eines Ganzen von der griechischen bis zur neuesten Geschichte; endlich in I Stufe der zusammenfassenden vertiefenden Überschau. Das Übergewicht aber, das danach die Odysseesage in VI dem Griechentum zu geben scheint, wird in V sofort ausgeglichen durch die Einführung in die römische Welt, welche der lateinische Lesestoff vermittelt.

1) H. v. Treitschke rügt es nach einer Notiz in den N. Jahrb. f. Päd., 1887, S. 247, dafs die Schüler in den historischen Fächern zu viel wüfsten.

Einzelnes. Es bleiben nur noch einige erklärende und rechtfertigende Erläuterungen zu einzelnen Lehrgegenständen oder besondern Punkten derselben übrig. (Vgl. die Tabelle.)

Zur Geographie. VI. „Das Allgemeinste aus der Globuslehre", etwa in der Beschränkung, wie bei A. Kirchhoff, Schulgeographie, Lehrstufe I, Abschn. II, und nicht zu Anfang, sondern zum Schlufs des Halbjahrs. Die meisten Leitfäden (auch der von Daniel) beginnen mit diesen Betrachtungen, welche über die Fassungskraft eines angehenden Sextaners vielfach hinausgehen, und geben davon zu viel. — Ist die beschreibende Betrachtung der Erdteile in VI, V und IV eine recht planmäfsige und anschauliche gewesen, und werden auch die darauffolgenden Darbietungen aus der allgemeinen Erdkunde, sowie alle in den sonstigen Lektionen sich bietenden Anlässe sorgsam benutzt, um den Gewinn aus der Länderkunde festzuhalten und auf neue Weise fruchtbar zu machen, so reicht eine Grundlegung von VI—IV aus. Es ist dann nicht nötig, wie jetzt häufig geschieht, noch einmal in IIIb Europa, in IIIa die übrigen Erdteile zu beschreiben, sondern ungleich fruchtbarer, aber auch systematischer und einheitlicher, einen Kursus aus der allgemeinen Erdkunde anzuschliefsen, der obenein sich auf natürlichste Weise überall mit der Naturlehre berührt. — IIIb. Aus der „Handelsgeographie." Diese Betrachtungen können zugleich als Abschlufs des beschreibenden Kursus gelten, der in V und IV voraufging. Vgl. den lehrreichen Leitfaden der geographischen Verkehrslehre von Paulitzschke, Breslau 1881, aus dem freilich nur ein geringer Teil auf dieser Stufe verwertbar ist. Wir sollen und wollen das Nützlichkeits-Prinzip nicht für den Unterricht der Gymnasien mafsgebend sein lassen; aber wir dürfen ebensowenig versäumen, den Blick des Sch. für die grofsen Verkehrs-Bewegungen zu schärfen, die auf den ersten Blick der Nutzen zu regieren scheint und die doch die grofsen und innerlichen Beziehungen der Erde zu dem Menschen am deutlichsten darlegen. — IIIb, 2. „Pflanzenverbreitung." Wir denken an solche Darstellungen, wie im VI. Vortrag des Werkes von Cohn, die Pflanze, Breslau 1882: „Vom Pol zum Äquator", und vor allem an A. Kirchhoffs vortreffliche Pflanzengeographie (nebst einer physiologischen Einleitung) Halle 1865 (III. Kursus der Schulbotanik), die zugleich ein sehr lehrreiches Beispiel einer fruchtbaren Verbindung von naturwissenschaftlichem und geographischem Unterricht giebt; vgl. auch Kirchhoffs Schulgeographie, § 46. — IIIa. „Bilder aus der Gesteinslehre." Gegen eine systematische Behandlung der Mineralogie habe ich mich ausgesprochen (d. Möglichkeit d. E.-Sch., oben S. 98), weil ein wirkliches Verständnis derselben eingehendere Studien der Chemie, Physik und Mathematik voraussetzt (vgl. Peters Mineralogie in der Sammlung naturwissenschaftl. Elementarb. S. 141), und weil sie bei der jetzt meist üblichen Behandlung als ausschliefsliche Beschreibung und vorwiegende Nomenklatur ohne wesentlich bildenden Wert ist. Hingegen ist uns eine Behandlung sehr sympathisch, wie sie von G. Hiekethier versucht ist in der Schrift: „Bilder aus der Gesteinslehre" ein methodischer Leitfaden für den mineralogischen Unterricht an Gymnasien, Barmen 1886. Wir setzen statt weiterer Empfehlung die Worte des Vorwortes her, in denen der Verf. seinen Standpunkt entwickelt, und meinen, dafs in entsprechender Weise auch in andern Gegenden eine Verwertung heimatlicher Beobachtungen und Erfahrungen möglich ist. „In einem zeitlich so knapp bemessenen Unterrichtsgegenstande, wie es die gymnasiale Mineralogie ist, kann es wirklich nicht darauf ankommen, dem Schüler innerhalb der kurzen Frist eines Tertials eine möglichst umfangreiche Fülle

von Gesteinen äufserlich vorzuführen. Das würde nur verwirrend, nicht klärend auf den jugendlichen Geist einwirken. Es dürfte vielmehr weit fördernder und fruchtbringender sein, dem alten pädagogischen Grundsatze gemäfs, multum non multa, einen begrenzten, der Anschauung nahe liegenden Stoff recht umfassend und allseitig zu besprechen. Der Unterricht in der Gesteinslehre darf sich daher nicht darauf beschränken, das anorganische Individuum als Einzelding hinzustellen und so einseitig anzuschauen und zu erläutern, sondern es mufs, seinen Betrachtungskreis erweiternd, auch die bauende Thätigkeit des Einzelgesteins, die Rolle, welche dasselbe bei der Gestaltung der festen Erdrinde einnimmt, genügend erwägen und ermessen. Hierzu aber ist Anschauung aufserhalb des Schulzimmers unbedingt nötig, der Schüler mufs, anfangs wenigstens, draufsen mit eigenen Augen sehen und wahrnehmen können, was der Unterricht erörtert und darlegt. Daher findet in diesem Büchlein, das ja besonders für die hiesige Anstalt geschrieben ist, die engere und weitere Umgebung von Barmen, überhaupt Rheinland-Westfalen eine reiche Berücksichtigung. Die geognostische Betrachtung der Gesteine giebt nun wieder Gelegenheit, ja zwingt dazu, an geeigneten Orten kleine Streifzüge in die Geologie und Paläontologie zu unternehmen. Die Dechenhöhle mit ihren wunderbaren Tropfsteingebilden, der rheinisch-westfälische Kalk mit seinen Versteinerungen, die westfälische Steinkohle mit ihren Abdrücken, das Siebengebirge mit seinen Trachytmassen und Basaltkuppen sind solche drängende Ausgangspunkte. Andererseits wird es auch nicht zu umgehen sein, die technische Verwertung der besprochenen Mineralien zu beachten. Die Ziegel- und Kalköfen der nächsten, die Hochöfen, Eisenwerke, Glasfabriken der weiteren Umgebung gebieten, einen Blick in dieses Feld der menschlichen Rührigkeit und Thatkraft zu thun. Zu einer solchen, allseitigen Betrachtung der Gesteine ist nun allerdings ein gewisses chemisches Wissen erforderlich. Es ist daher das zum Verständnis des gebotenen Stoffes unbedingt Notwendige in einem besonderen Kapitel in einfacher Kürze zusammengestellt worden. Hat der Schüler auf diese Weise eine Anzahl von Mineralien gründlich und ganz kennen gelernt, dann wird er auch Kraft und Fähigkeit besitzen, den empfangenen Wissenskreis zu erweitern, wenn das wachgerufene Interesse an einer mineralogisch-geologischen Umgebung ihn dazu anregt.“ Vor allem anmutend ist dabei die naturgemäfse Verbindung geographischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts; sowie das Bemühen, auch hier immer einen Einblick in das Naturganze zu geben. — IIIa, 2. Rückblick auf die Erde als **eine** Lebensgemeinschaft. Ein Beispiel solcher Betrachtung giebt der Anh. III. — IIb. „Unterrichts-Prinzip.“ Darüber vgl. das „d. Möglichkeit d. E.-Sch.“, oben S. 90 ff. Gesagte, sowie ebendas. S. 112: „Sind nur alle Lehrer mit lebendigem geographischen Sinn erfüllt, so wird bei einer allgemeinen Anwendung des geographischen Unterrichtsprinzips bei weitem mehr herauskommen, als die äufserst dürftige Nomenklatur, die jetzt trotz der Beibehaltung von geographischen Lektionen und Repetitionen bei den Maturitätsprüfungen zum Vorschein gelangt.“

Zur Naturlehre. VI u. V. „Lebensgemeinschaften; biologische Heimatskunde.“ Die letzte Bezeichnung gebraucht Zopf a. a. O. S. 37. Die Ausgleichung zwischen den fachwissenschaftlichen, durch die Rücksicht auf das System bedingten, und den allgemein didaktischen Ansprüchen denken wir uns so, dafs — mit Rücksicht auf die Jahreszeiten — ein Quartal oder Tertial hindurch die Betrachtung des Pflanzenlebens, ein anderes die Betrachtung des Tierlebens in den Vordergrund tritt und zur Hauptsache gemacht wird, an welche dann das übrige sich anlehnt, was zur Darstellung eines ganzen Naturbildes gehört. Zur näheren Verdeutlichung

der Forderung, vor allem auch der „Ausdehnung auf fremdländische Lebensgemeinschaften“ möge das im Anhang III gegebene Beispiel einer Stoffauswahl dienen, die für eine Volksschule in den Franckeschen Stiftungen getroffen ist. — IV. Damit die Bezeichnung „physikalische Geographie“ und „Geologie“ nicht zur Verstiegenheit führe, ist hinzugesetzt „das Elementarste und Allgemeinste“ und ausdrücklich auf die bekannten naturw. Elementarbücher der Strafsburger Sammlung verwiesen. Zur weiteren Beruhigung setzen wir die Inhalts-Übersicht beider Bücher hier her:

Physikalische Geographie.

Einleitung.
Die Gestalt der Erde.
Tag und Nacht.
Die Luft:
I. Aus was die Luft besteht. II. Die Wärme und Kälte der Luft. III. Was geschieht, wenn die Luft erwärmt oder abgekühlt wird — Wind. IV. Der Dampf in der Luft, Verdunstung und Verdichtung. V. Tau, Nebel, Wolken. VI. Woher Regen und Schnee kommen.
Der Kreislauf des Wassers auf der Erde.
I. Was geschieht mit dem Regen? II. Wie Quellen entstehen. III. Die Arbeit des unterirdischen Wassers. IV. Wie die Oberfläche der Erde zerfällt. V. Was geschieht mit den abgebröckelten Teilen der Gesteine? Wie entsteht der Erdboden? VI. Bäche und Flüsse. Ihre Entstehung. VII. Bäche und Flüsse. Ihre Arbeit. VIII. Schneefelder und Gletscher.
Das Meer.
I. Die Verteilung von Meer u. Land. II. Warum ist das Meer salzig? III. Die Bewegungen des Meeres. IV. Der Boden des Meeres.
Das Innere der Erde.
Schlufs.

Geologie.

Einleitung.
Verschiedene Arten von Gestein.
Was uns die Steine erzählen.
Sedimentär-Gesteine.
I. Was ist Sediment? II. Wie entstehen Kies, Sand und Schlamm? III. Wie Kies, Sand und Schlamm zu Sedimentär-Gesteinen werden. IV. Wie erklärt sich das Vorkommen von Überresten der Pflanzen und Tiere in den Sedimentär-Gesteinen? V. Über was uns ein Steinbruch belehrt.
Organische Gesteine, oder aus Pflanzen- und Tierresten gebildete Gesteine.
I. Gesteine aus Pflanzenresten. II. Gesteine aus Tierresten.
Eruptiv-Gesteine:
I. Was die Eruptiv-Gesteine sind. II. Krystallinische Eruptiv-Gesteine. III. Aus Bruchstücken zusammengesetzte Eruptiv-Gesteine. IV. Woher die Eruptiv-Gesteine kommen.
Tiefe Bohrlöcher und Bergwerke.
Die Erdkruste.
I. Beweise, dafs Teile der Kruste gehoben worden sind. II. Beweise, dafs Teile der Kruste gesunken sind. III. Beweise, dafs Teile der Kruste erschüttert, gefaltet und gebrochen worden sind. IV. Die Entstehung der Gebirge. V. Wie die Gesteine der Erdkruste die Geschichte der Erde erzählen.

Beide Bücher sind eine thatsächliche Bestätigung des Wortes Pestalozzis: „Die Anfangsgründe der Geographie vermischen sich lange mit den Anfangsgründen der Zoologie, Mineralogie und Botanik.“ Für diejenigen aber, denen das so Gebotene allzu elementar erscheint, sei das Zeugnis Lothar Meyers angeführt, der (Mathematik und Naturwissenschaften in der E.-Sch. S. 53 ff.) der äufsersten Beschränkung auch auf diesem Gebiete das Wort redet. Das Ziel aber, das uns für den gesamten naturkundlichen Unterricht vorschwebt, finden wir treffend in den Worten ausgedrückt: „Der Schüler soll eine klare Anschauung von dem Leben und Weben der Natur, von der gesetzmäfsigen Entwicklung und dem Lebenszweck der Naturdinge und von deren Beziehungen zu einander, zu dem Menschen und zu dem grofsen Weltganzen gewinnen, er soll ferner durch Anschauung und Vergleichung, durch Gruppierung einzelner Repräsentanten zur Erkentnis der Ordnung und Einheit der Natur geführt werden.“ (Gasser, Wie ist der naturgeschichtliche Unterricht in der Volksschule geist- und gemütbildend zu gestalten? Wiesbaden 1887. S. 62). — IIIa. „Propädeutik der Physik.“ Eine solche hat auch jüngst Erler (Zeitschr. f. G. W., 1887.

S. 500 ff.) warm empfohlen; er rechnet dahin eine Betrachtung folgender Punkte: das Parallelogramm der Kräfte, Gesetz der kommunizierenden Gefäfse, Barometer und Thermometer, das einfache Hebelgesetz, das Gesetz der Spiegelung, die elementarsten Sätze der Wärmelehre, über die ausdehnende Kraft der Wärme, die guten und schlechten Wärmeleiter, die Veränderungen des Aggregat-Zustandes. Ebenderselbe bezeugt aus seiner Erfahrung, dafs die wichtigsten Grundgesetze der Chemie und die alltäglichen chemischen Prozesse sich ganz gut in einem Semester behandeln liefsen. Vgl. dazu auch Lothar Meyer a. a. O. S. 56: „Es wird genügen, wenn Vorgänge wie Oxydation und Reduktion, Verbrennung und Atmung und ähnliches erläutert und dabei die stöchiometrischen Gesetze entwickelt werden. Dies hat noch nebenbei den Vorteil, dafs auch die Schüler, die später keine weiteren naturwissenschaftlichen Studien treiben, einen Einblick in die merkwürdigen Wandlungen der Stoffe erlangen, mit welchen sich die Chemie beschäftigt, und diesen uns im täglichen Leben begegnenden Vorgängen nicht ganz so rat- und hilflos gegenüberstehen, wie es jetzt die Gebildeten aller Art nur zu häufig thun." Er wünscht, dafs dieser „Exkurs in der Chemie" entweder in die Lehre von den Grundeigenschaften der Materie, oder in die von der Wärme eingeschaltet werde. Zur Propädeutik der Physik und Chemie sei an die betr. Elementarbücher (der Strafsburger Sammlung) von Stewart-Warburg und Roscoe-Rose erinnert. — Ia. „Als eines durch innere Kräfte bewegten und belebten Ganzen", nach der Definition von A. v. Humboldt, Kosmos, Vorrede zu Bd. I. — Auch Erler a. a. O. verlangt zum Schlufs einen Überblick über „die Verwandlung der Kräfte ineinander."

Zur Geschichte. Hier sind die Erläuterungen zu unserer Zusammenstellung bereits oben S. 439 ff. gegeben; in Betreff der näheren Stoffauswahl aber ist das Beispiel im Anhang I zu vergleichen.

Zur Lektüre. Sachliches Ziel des gesamten litterarischen Unterrichts und also auch der Lektüre einschliefslich der biblischen ist Einblick in die Mannigfaltigkeit des persönlichen Lebens, Einsicht in die Bewegungen und Erfahrungen der individuellen Seele, während die Geschichte das Gemeinleben, die sittliche Gestaltung der Gemeinschaften, der Gesellschaft und des Staates in den Vordergrund stellt. Darin liegt die besondere Bedeutung der Lektüre und zugleich ihre Berührung mit der Geschichte, da ja die Lektüre auch der geschichtlichen Erkenntnis dienen soll (s. oben S. 437 ff.). Ein rationeller Ausbau des Lehrplans würde nun versuchen müssen, einen geschlossenen Kreis von solchen Typen ausfindig zu machen, in dem jene Mannigfaltigkeit des persönlichen Lebens zugleich mit einem bedeutsamen didaktischen Gehalt sich verbindet. Die Aufstellung und Begründung eines solchen Cyklus würde eine Aufgabe für sich sein; hier möge nur darauf hingewiesen werden, dafs in einem derartigen Kreis die grofsen politischen Gestalten des Perikles (s. Thucydides), Alexander des Gr. (s. Curtius), Caesar (b. G.), Augustus (s. Horaz), Arminius (s. Tacitus) ebenso hineingehören, wie die grofsen volkspädagogischen des Demosthenes nach der politischen, Sokrates nach der ethischen, Luthers nach der religiösen Seite hin; und die grofsen Gestalten der Sage (z. B. Siegfried, Parzival) und Dichtung (die geschlossene Reihe unserer Dichtergröfsen von Klopstock bis Schiller) ebenso, wie die Gestalten der biblischen und kirchlichen Geschichte (s. Religionslehre). — Vornehmlich der Einblick in das individuelle Leben solcher Typen und Persönlichkeiten wird aber als besonderen Gewinn auch die Vertiefung in eine Reihe von grofsen Begriffen intellektueller und ethischer Art mit sich bringen müssen, die ebenfalls planmäfsig untereinander in Beziehung zu

setzen und zu einem geschlossenen Kreise zu verbinden wären. Auch diese Aufgabe indessen wird besser im einzelnen angegriffen, wie es für die Prima bereits zum Teil versucht ist in dem Aufsatz: „Aphorismen zur Theorie eines Lehrplanes betreffend die Klassen-Lektüre der Gymnasial-Prima" in H. 5. der L. (Abhandl. Bd. I), auf den wir hiermit zum Verständnis der die Stoffe der I betreffenden Zusammenstellung ausdrücklich verweisen. Daselbst wird auch in jedem Halbjahr nach Mittelpunkten der ganzen Lektüre gesucht und damit der Idee der sogen. „Gesinnungsstoffe" nach Möglichkeit Rechnung getragen. Diese Arbeit ist rückwärts auch für die anderen Stufen und schliefslich für den ganzen Lehrplan zu versuchen. Hier handelt es sich nur um einen ersten Wurf.

Zur deutschen Lektüre. VI. u. V. Ein vaterländisches Lesebuch, wie es hier gedacht ist, giebt es noch nicht. Ein Anfang ist für die Volksschule gemacht in dem Vaterländischen Lesebuch für die mehrklassige evangelische Volksschule Norddeutschlands von Keck u. Johansen. 10. verb. Aufl. Halle 1885. Vorbildliches würde man finden von historischem Material in O. Klopp, Geschichten, charakteristische Züge und Sagen der deutschen Völkerstämme aus der Zeit der Völkerwanderung bis zum Vertrage von Verdun, Berlin 1851, und desselben Geschichten und Charakterzüge der deutschen Kaiserzeit von 843—1125, Berlin 1852; von geographischem Material in H. Sach, die deutsche Heimat, Landschaft und Volkstum, Halle 1885, von heimatkundlichem in den Heimatkunden der preufsischen Provinzen und angrenzenden Länder, welche im Verlage der Waisenhausbuchhandlung zu Halle erschienen sind und in den genannten Landschaften den Lesebüchern als Anhang beigegeben werden. Auch das Sammelwerk von Kloeden u. Oberländer Unser deutsches Land und Volk, Leipzig 1878, ist hier zu nennen. Eine besondere Berücksichtigung müfste in einem solchen vaterländischen Lesebuch auch die deutsche Sitte finden (vergl. A. Freybe in H. X, S. 106 d. L.) und aufser dem historischen Lied auch solche Gedichte, welche die Heimat und das deutsche Land verherrlichen. (Vgl. die betreffenden Abschnitte in der — wie es scheint — zu wenig beachteten und für didaktische Zwecke doch sehr brauchbaren Sammlung von R. von Schlagintweit, Geographische Bilder aus allen Teilen der Erde in Liedern deutscher Dichter. Halle S.). — IV. Auch ein Lesebuch, welches eine Darstellung der deutschen Freiheitskriege mit besonderer Verwertung heimatlicher Erinnerungen und der Lieder der Vaterlandssänger jener Zeit enthielte, besitzen wir nicht. Der Gedanke kam am ersten zum Audruck in Phil. Wackernagels deutschem Lesebuch, Teil III; doch hat die neuere Bearbeitung von Sperber u. Zeglin sich von diesem Gsundgedanken wieder mehr entfernt. Was unterrichtlich aus diesem Stoff gemacht werden kann, zeigt Fr. Polack Aus deutschen Lesebüchern Bd. IV, S. 883 ff. Vgl. auch Eberhardt, die Poesie in der Volksschule Bd. II Abschnitt D. (die Freiheitskriege in Wort und Lied) und Rein, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts Bd. VIII S. 32 ff. — IIIb u. IIIa. Über die Fruchtbarkeit der hier aufgeführten Lesestoffe: Archenholtz' 7jähriger und Schillers 30jähriger Krieg, ist ausführlich H. VIII d. Lehrpr. S. 70 ff. gehandelt worden;[1] nur das eine werde hier davon hervorgehoben, dafs in beiden Werken, ganz besonders im Archenholtz, der grofse vaterländische Stoff fast für jede Landschaft Deutschlands auch ein heimatlicher wird; denn fast eine jede ist in diesen Kriegen und auch in der Darstellung derselben

1) Rohmaterial didaktischer Richtlinien zur ersten Handreichung für Anfänger. Abhandl. Bd. II.

berührt. — IIb. Nibelungenlied u. s. w. Es ist den jetzt geltenden Bestimmungen gemäfs an eine Lektüre von guten Übertragungen gedacht. Über die unterrichtliche Bedeutsamkeit des Heliand habe ich mich ausführlich ausgesprochen „Aus deutschen Lesebüchern Bd. IV. S. 376 ff. — Ib. Einblick in die innere Entwicklungsgeschichte der deutschen Litteratur. Dazu sowie zur unterrichtlichen Bedeutung Klopstocks vergl. meine Erläuterungen zu denselben a. a. O. S. 267 ff. und 715 ff.

Zur lat. Lektüre. VI. Meurer, Pauli Sextani liber; dazu vgl. die Kritik und Metakritik am Schlufs von Heft XII d. Lehrpr. — V. Vorarbeiten liegen in den bekannten elementaren Lesebüchern von L'Homond (urbis Romae viri illustres), Rothert (der kleine Livius), Weller (Lesebuch aus Livius). — Zur Begründung der knappen Auswahl griechischer und römischer Klassiker vgl. die Bemerkungen in dem Vortrag: die Möglichkeit d. E.-Sch. |S. 102/110 ff., 33 ff. Zur Ovid-Lektüre und wie in fruchtbarer Weise die kulturhistorischen Gesichtspunkte in die Stoffauswahl hineingetragen werden können, vgl. meine Ausführungen in der Zeitschr. f. G. W. XXXVIII 5. Abhandl. Bd. II. An dem Curtius, Alexander M., halten wir fest trotz der Bemerkungen von Eckstein, Lat. u. Griech. Unterricht S. 206, und Perthes ebendas., weil wir bei jedem Sprachunterricht auch auf den Sachunterricht das höchste Gewicht legen, und die der Jugend vor anderen sympathische Gestalt Alexanders des Gr. dem Schüler nicht nur ganz gelegentlich nahe gebracht werden darf; denn sie stellt einen Typus von universeller Bedeutung dar, gehört in die Reihe der Helden von Achilles bis Cäsar notwendig hinein, ist mit unsern deutschen Sagen- und Dichtungsstoffen eng verwachsen (Alexander-Lied), führt mit seinen Zügen auch geographisch in dieselben Räume hinein und läfst sie in neuer Beleuchtung wiedererkennen, die der Schüler bereits in der biblischen und der Apostelgeschichte, im Homer wie in der Anabasis und in den Hellenicis des Xenophon, endlich durch die Kreuzzüge kennen gelernt hat; gegenwärtig wird meist am Schlufs der Behandlung der griech. Geschichte die letzte kümmerliche Zeit den Thaten und der Bedeutung dieses grofsen Mannes gewidmet. — Ebenso können die Bemerkungen Ecksteins a. a. O. S. 283 meine Ansicht, dafs die IV. Ecloge des Vergil dem Schüler nicht unbekannt bleiben dürfe, nicht erschüttnrn. Nicht „erbauen“ sollen sich die Schüler an dieser Lektüre, auch das Gedicht nicht kennen lernen wegen der Auffassung, die Constantin der Grofse, Lactantius und Augustin mit demselben verbunden haben, sondern weil alle Fäden benutzt werden müssen, die aus der fremden und also auch aus der antiken Welt in unsere deutsche hinüberreichen. Bei der Vergil-Lektüre wird doch am natürlichsten das Verständnis vorbereitet für das, was später im deutschen Unterricht bei der Erwähnung der Eneide Heinrichs von Veldeke von der Bedeutung gesagt werden wird, die Vergil als ein geweihter und prophetischer Sänger im Mittelalter und auch in Deutschland gewann. (In der Provinz Sachsen liegt es besonders nahe, seiner zu gedenken, da die Eneide am Hofe Hermanns von Thüringen auf der Neuenburg bei Freiburg a. d. Unstrut beendet wurde.) Auch von der Stellung, die Dante dem Vergil in seiner Dichtung als einem Vorläufer des Christentums anweist und die sich vornehmlich doch auf die IV. Ecloge gründet, wird ein Gymnasiast gelegentlich etwas hören. Vgl. den Aufsatz von F. Piper, Virgilius als Theolog und Prophet des Heidentums im Ev. Kalender. Jahrbuch für 1862. Dazu kommt, dafs die Vorstellung von einem paradiesischen Zeitalter der vollkommensten Glückseligkeit zu einem Weltstoff geworden ist, auf den der Schüler im Laufe des Unterrichts von den verschiedensten Seiten hingeführt wird (vgl. die bek. Stelle im Jesaias, die Sagen vom Lande der Äthiopen, der Insel der Seligen, Atlantis, die Schilderung im Ovid Metam. I, 89 ff.,

die Gralsage, die von Sünde und Tod nicht berührte selige Welt eines anderen Gestirns in Klopstocks Messias u. a. m.).

Zur griechischen Lektüre. Die Stoffauswahl aus der Odyssee und Ilias so festzustellen, daſs das Unwesentliche zurücktritt, damit das Wesentliche desto klarer heraustreten und sich verbinden könne, und so, daſs jedenfalls ein Durchblick durch das Ganze gewonnen wird in allgemeinen Umrissen durch die Odyssee, eingehender durch die Ilias, — das wird Gegenstand einer besonderen Aufgabe sein.

Zur französischen Lektüre. Ufer, Franz. Lesebuch z. Geschichte der deutschen Befreiungskriege. Wir finden den Gedanken des Verf., der Behandlung der deutschen Freiheitskriege und der Sänger dieser Epoche, die dem geschichtlichen oder deutschen Unterricht zufällt, eine Beleuchtung durch die französische Litteratur ergänzend hinzuzufügen, auſserordentlich glücklich. Aber wir lassen diese Lektüre (in IIIb) jener Behandlung (in IV) nicht zur Seite gehen, sondern nachfolgen, weil wir den vom Verf. vertretenen strengen sogen. „Gesinnungsunterricht“ unsererseits nicht annehmen, sodann weil der Stoff für die Stufe der IV zu hoch ist, endlich weil die ausgewählte französische Darstellung die Bekanntschaft mit den Freiheitskriegen voraussetzt und, wenn auf die Betrachtung jener Epoche folgend, vortrefflich geeignet ist, die zuvor dort empfangenen Eindrücke festzuhalten und in fruchtbarer Weise zu vertiefen. Wenn man gegen die Histoire d'un conscrit von Erckmann-Chatrian öfter geltend gemacht hat, sie sei zu novellistischer Art und deshalb für das Gymnasium eine zu leichte Ware, so meinen wir, daſs hier und da eine Vorführung auch von idyllischem Stillleben und poesievoller Kleinmalerei gerade im Gymnasium beesonders an der Stelle ist als ein Gegengewicht gegen die groſsen gleichsam heroischen Stoffe aus dem Völker-, Staaten- und Menschenleben, die wir jetzt fast ausschliesslich vorführen. Auch sind die Schüler erfahrungsmäſsig für das rein Menschliche in den kleinen Lebensgemeinschaften eines Idylls (Lebensbildchen) ganz besonders empfänglich. — Ia. 1. Molière; es wird vorzugsweise an den Misanthropen und an les femmes savantes gedacht. In 2. Wir denken an keine ausgeführtere Litteraturgeschichte, welche dem Schüler zum groſsen Teil unbekannte und darum wertlose Namen und Dinge vorführen würde, und für die es auch an Zeit fehlen würde, sondern an einen vergleichenden Discours oder Essay, der das Charakteristische der dem Schüler bekannten bedeutenden Erscheinungen aus der franz. Litteratur herauszuheben und zu beleuchten hätte. Es würden sich dann leicht fruchtbare Berührungspunkte finden lassen zwischen diesen Streiflichtern auf die französische Littteratur und den Betrachtungen über die innere Entwicklung der deutschen Litteratur (Ib), sowie denjenigen, zu denen die Lektüre der ars poetica des Horaz herausfordert. — Die Abweichungen der hier vorgeschlagenen Verteilung der franz. Lektüre von der früher Heft 5 d. Lehrpr. empfohlenen mag zeigen, wie wenig uns das unfehlbar dünkt, was ernstes Nachdenken früher herausgebracht zu haben meinte.[1]

Zur Religionslehre. Wir verzichten hier auf jede eingehende Begründung, legen auch in einem Zeitpunkt, wo man in den Fachkreisen vielfach beschäftigt ist, eine planmäſsige Stoffauswahl für den Religionsunterricht ausfindig zu machen weniger Gewicht auf den hier gegebenen „Wurf“. Eine Fühlung mit anderen Stoffen herzustellen, ist hier schwieriger, als sonst irgendwo; um so wichtiger ist deshalb, daſs die hier gebotenen Stoffe selbst eine in sich geschlossene Welt darstellen, und daſs der Religions-Unterricht darum in gröſster Einfachheit und Ein-

1) Aphorismen zur Theorie eines Lehrplans. Abhandl. Bd. I.

heitlichkeit, aber auch unausgesetzt in die Tiefe hinein seine Kreise auf- und ausbaue, damit eine gröfsere Empfänglichkeit und eine ernstere religiöse Gesinnung, deren Pflege die allerdringlichste Aufgabe der Gegenwart ist, die Frucht sei. Haben alle Lehrer erkannt, dafs mit der Aufgabe eines erziehenden, d. h. wahren Unterrichts auch die gewissenhafte Pflege des religiösen Sinnes und die Heranbildung einer religiösen Gesinnung notwendig und aufs das Innerlichste verbunden ist, so finden sich unwillkürlich, und auch ohne dafs die Stoffauswahl im Religions-Unterricht direkt zu den profanen Stoffen hinüberleitet, überall Berührungspunkte der übrigen Gegenstände mit dem Religions-Unterricht. Aber auch hier ist der Hauptbegriff die Lebensgemeinschaft und zwar im Gottesreich (s. oben S. 433), eine Lebensgemeinschaft, welche ein persönliches Verhältnis zu Gott zur Voraussetzung hat. Daher in unserer Zusammenstellung die erste Hinweisung auf diesen Punkt, den übrigens schon Goethe als den Kernpunkt im religiösen Leben jedes Einzelnen, sowie der biblischen Patriarchen und des ganzen Volkes Israel erkannt und bezeichnet hat (W. u. D. Buch IV). Von jenem Hauptbegriff fällt dann ein neues, ja erst das rechte Licht auf alle übrigen Lebensgemeinschaften, und niemals dürfte ein Schüler in dem Wahne entlassen werden, er verstände diese Welt, ohne in jener heimisch zu sein, so wenig jemand sich einbilden darf, die Alpenherrlichkeit zu schauen, solange er nur am Fufs der Vorberge weilt und solange noch nicht die höchsten Höhen des Gebirges auf ihn herableuchten. — Zu dem Einzelnen sei nur das Eine bemerkt, dafs die Stufe der abschliefsenden Zusammenfassung in IIIa mit Rücksicht auf den Konfirmandenunterricht eingefügt ist, den wir am liebsten in dieser Klasse abgeschlossen sehen.

Anhang III.

Der im Folgenden mitgeteilte Lehrplan ist mit Berücksichtigung des Lehrplans von F. Junge (in den deutschen Blättern für erziehenden Unterricht, 1883, Nr. 33 u. 34) vom Inspektor R. Gentsch-Halle aufgestellt und an einer der Elementarschulen der Franckeschen Stiftungen, und zwar an derjenigen im Gebrauch, die unter den am wenigsten günstigen Bedingungen arbeitet, nämlich mit Klassen von zweijährigem Kursus, mit zwei verschiedenartigen Schülerstufen eines ältern und eines neu eingetretenen Jahrgangs. Die Stoffauswahl hat sich bis jetzt bewährt, vor allem auch der Unterricht im Freien, zu denen die ausgedehnten Gärten der Stiftungen besonders günstige Gelegenheit geben. Der Plan ist abgedruckt in den Pädagogischen Blättern von Kehr † und Schoeppa, 1886, S. 226 ff. Die Mitteilung erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Herrn Herausgebers; sie schien uns zur Verdeutlichung des vorher S. 443 f. Gesagten erwünscht, aber auch als ein lehrreicher Einblick in die Arbeit der Volksschule. Die Kritik überlassen wir den fachmännischen Pädagogen.

Vorbemerkung. „Nicht Systemkunde wird in erster Linie erstrebt, sondern Erkenntnis des Lebens im Einzelnen und in der Gemeinschaft.“ (Junge). Auf Exkursionen ist in allen Schuljahren grofses Gewicht zu legen; durch sie wird der Schüler in die Natur eingeführt, und der Schulunterricht vorbereitet und vervollständigt. Sie werden um solcher Stoffe willen gemacht, die bereits bis zu einem gewissen Punkte bearbeitet sind, oder deren Behandlung noch in Aussicht

steht. Aus dem gewonnenen Material wird dann besonders Wichtiges (charakteristische Einzelwesen, Typen) ausgewählt und in der Schule eingehender behandelt. So bildet die Unterweisung zwei nebeneinander laufende Reihen: Unterricht in freier Form, bestehend in Exkursionen, Beschäftigung mit Naturkörpern und kurzen Besprechungen — und Unterricht in strengerer, schulmäfsiger Form. Der erstere, zu dem auch die sogenannte Beschäftigungsstunde gehört, in welcher der Schüler mit allem bekannt gemacht wird, was auf der Eskursion nicht zu erörtern möglich war, ist mehr analytischer, der zweite mehr synthetischer Natur.

Die Behandlung einer Lebensgemeinschaft dürfte folgenden Gang zu nehmen haben:

1. Analytischer Unterricht.

a) Exkursion. Nachdem der Lehrer das betreffende Landschaftsbild selbst aufgesucht und sich über dasselbe orientiert und gründlich informiert hat, unternimmt er mit seiner Klasse oder einem Teile derselben die Exkursion. Hierbei kommt es darauf an, dafs die Kinder möglichst viel zum Sehen, Beobachten und Fragen veranlafst werden. Das Betrachtete wird an Ort und Stelle ganz kurz notiert, in den unteren Klassen vom Lehrer, in den oberen vom einzelnen Schüler, der das Exkursionsbuch in Form eines Notizbuches bei sich führt, und zwar nach den Gesichtspunkten: Boden, Pflanzen, Tiere. Auch werden die vom Lehrer besonders bezeichneten Objekte in behutsamer und schonender Weise von den besonders dazu beauftragten Schülern gesammelt, um auf dem nächsten Lagerplatze, etwa unter einem schattigen Baume, näher betrachtet und dann als Anschauungs- und Beweismaterial in der Schulstube verwandt zu werden. Dem Lehrer selbst Unbekanntes findet später Erörterung. Wie der Stoff auf Exkursionen gewonnen werden kann, zeigt in vorzüglicher Weise Scheller in dem Aufsatz: „Der naturgeschichtliche Unterricht in der Volksschule“ (Deutsche Blätter von Mann, 1881, Nr. 14—20). — Über naturkundliche Exkursionen selbst siehe Scheller, Deutsche Blätter, 1879, Nr. 34 u. 35, sowie F. Junge, ebend., 1884, Nr. 5—8.

b) Die Beschäftigungsstunde — das ist die nächste auf die Exkursion folgende Stunde — befafst sich besonders mit einem bestimmten Objekte, etwa einer Pflanze, die als Type aus der besuchten Gruppe herausgehoben und einer gründlichen Betrachtung unterzogen wird, wobei mit Seziermesser, Lupe, Mikroskop und Säuren hantiert wird. Alles, was zu der betreffenden Pflanze gehört, wird auf einem Bogen starken Papiers befestigt, von dem dann schliefslich ihre ganze Lebensgeschichte abgelesen werden kann. Auf sorgfältiges Beobachten und kurzes, aber bestimmtes Aussprechen des Geschauten ist hier grofses Gewicht zu legen. Der Lehrer geht mit dem Objekt in der Hand von Bank zu Bank und läfst die Kinder unmittelbar an sich herantreten. Die Stunde sieht zuweilen etwas bunt aus, aber sie ist nötig, da vor dem fachwissenschaftlichen Unterrichte bereits sämtliche Anschauungen gewonnen sein müssen. Indessen ist es auch zulässig, die Beschäftigungsstunde mit diesem zu verbinden.

2. Der streng schulmäfsige (synthetische) Unterricht.

Bei demselben sind die Veranschaulichungsmittel den Augen der Schüler zu entziehen, um Zerstreuung zu vermeiden; dennoch sind diese Hilfen so aufzubewahren, dafs sie der Lehrer sofort zur Hand hat, um etwa gesunkene Vorstellungen zu heben. Der Schüler hat sich viel und nach Mafsgabe seiner Kräfte über das Gesehene und Gehörte im Zusammenhange auszusprechen. Ferner werden früher aufgetauchte

Fragen erledigt; der Bau der Organe wird mit ihren Funktionen in Verbindung gebracht u. s. w. Und nun erst, nach dieser vollständigen Darbietung des Neuen, kann ein lückenloser Vortrag des Schülers verlangt werden.

Die gefundenen Gesetze sind exakt hervorzuheben; das Können ist durch Aufgaben zu erweitern und abzuschliefsen.

So gestaltet sich der Unterrichtsgang im allgemeinen folgendermafsen:

a) Anschauen des Lebens im Einzelding und allmählich erfolgende Erkenntnis der verschiedenen zu Grunde liegenden Gesetze;

b) Wiedererkennung des Gefundenen in den den Kindern zugänglichen und bekannten Lebensgemeinschaften;

c) Anwendung der Gesetze auf unbekannte Dinge und Lebensgemeinschaften;

d) Wiederfinden und Anwendung der Gesetze im Gesamtleben der Erde.

Schliefslich sei noch bemerkt, dafs die Behandlung des einzelnen Objekts selbstverständlich nach den Formalstufen geschehen kann. Über das Lehrverfahren sprechen sich Rein, Pickel und Scheller im 4. Schuljahr, S. 194 ff. des Ausführlicheren aus, woselbst auch ein Unterrichtsbeispiel (die Kartoffel) gegeben ist.

Stoffpläne.

Klasse III.

Kursus zweijährig — wöchentlich 2 Stunden.

Erstes Jahr. (Drittes Schuljahr.)

Frühling.

a. Der Waisengarten.

Gesamtbild. — Bodenarten und Verhalten derselben gegen Nässe und Wärme; Bearbeitung: Mistbeet, graben, säen, pflanzen.

Schneeglöckchen.[1] — Daneben zu betrachten: Krokus, Zwiebel (eigener Nahrungsstoff), Tulpe (Blütenteile), Veilchen (Wurzelstock), Gänseblümchen, Bienensaug.

Rofskastanie (s. Bearbeitung von Junge, Mann in D. Bl. 1883, Nr. 19 u. 24). — Daneben: Linde, Obstbäume, Baumschule (Freunde und Feinde derselben). — Frühlingsboten unter den Vögeln (Star).

Garten- und **Hundsrose.** (Stachel). — Gefaltete Blütenblätter (Sparsamkeit im Raume). — Stachelbeere, Johannisbeere, Himbeere, Kirschbaum. — Blattlaus. Goldlaufkäfer.

Weinstock. (Weinberg. — Reblaus.) — Licht und Wärme. — Rankende Gewächse: Wilder Wein, Winde, Bohne. (Vergleichung.)

b. Das Feld.

Gesamtbild. — Bodenarten (Thon, Lehm, Sand). — Wärme des Bodens (Thermometer) und Einflufs auf das Wachstum und Gedeihen der Pflanzen. (Kiesel gewährt Festigkeit etc.)

Roggen. — Bestockung. Unkräuter: Vogelmiere, Stiefmütterchen etc. — Bearbeitung des Bodens für das Sommergetreide (Gerste, Hafer).

Kartoffel. (Behandlung s. Rein etc., 4. Schuljahr, S. 203; desgl. Frick, Lehrproben II, 37.) — Unkräuter: Winde, Schachtelhalm, schw. Nachtschatten.

1) Die durch fetten Druck bezeichneten Objekte gelten als Typen und sind ausführlich zu behandeln.

Wiesenklee. — Verschiedene Arten. Luzerne. Andere Futterkräuter. — Tierleben in einem Kleefelde: Maus, Lerche mit Nest, Insekten, Käfer, Wachtel.

Raps. — Rübsen. — Betrachtung der Kreuzblüte.

Sommer.

a. Der Waisengarten.

Fortsetzung der Beobachtung des Bodens und der Witterung.

Roſskastanie. — Blüte. Gesetz der Zweckmäſsigkeit.

Garten- und **Hundsrose. Weinstock.** — Überhaupt Bekanntschaft mit den jetzt blühenden Pflanzen. Besonders Betrachtung der Blüte. — Pirol. — Reiche Insektenwelt (Marienkäfer). — Fledermaus (Behandlung von Junge, Blätter f. erzieh. Unterr., 1883, Nr. 16).

b. Das Feld.

Gesamtbild. — Schönheit der wogenden Saatfelder.

Roggen. — Unterscheidung der Getreidearten. — Unkräuter: Kornblume, Kornrade, Mutterkorn, Feldrittersporn, Kamille, Klatschmohn. — Andere Getreidearten. Einernten.

Kartoffel. — Fortsetzung der Behandlung. — (Koloradokäfer in Amerika.)

Wiesenklee. — Bestäubung durch Insekten (Hummel, Biene).

Raps. — Frucht (Schote). — Ölbereitung. — Säen und Aufgehen. — Nahrung für Feldtiere. Erdfloh.

Herbst.

a. Der Waisengarten.

Das Bild ist jetzt ein sehr verändertes.

Roſskastanie. Garten- und **Hundsrose. Weinstock.** — Reifen der Früchte. Kern- und Steinobst. — Laubfall. — Zugvögel. — Verändertes Insektenleben (Larven). — Winterschlaf (Igel, Maulwurf).

b. Das Feld.

Teilweise Öde der Flur.

Roggen. — Abschluſs. — Stoppelfeld. — Tiere: Maus, Hamster, Hase, Rebhuhn, Wanderspinne (Weibersommer). — Bearbeitung des Bodens und Säen des Roggens. — Dreschen, Mahlen, Brotbacken.

Kartoffel. — Krankheiten. — Engerling. — Ernte (Kartoffelfeuer).

Wiesenklee. — Säen (Stoppelklee).

Winter.

Im Anschluſs an die im Sommer gemachten Exkursionen sind folgende Typen zu behandeln (Bösel, Der naturgeschichtl. Unterricht):

a) **Igel, Star, Nachtigall, Honigbiene** (s. Frick, Lehrproben I, 53).

b) **Lerche, Rebhuhn, Hase, Hamster, Maikäfer** (Engerling).

Zweites Jahr. (Viertes Schuljahr.)

Frühling.

a. Die Passendorfer Wiese.

Gesamtbild — Bodenarten (Ziegel, Kalk, Ziegelerde). — Schönheit der Wiese. — Anschauung der Herbstzeitlose.

Die Gräser in steter Beziehung zu den Getreidearten.

Wilde Möhre. — Erste Entwicklung. — Knolliger und scharfer Hahnenfufs. — Wiesenschaumkraut.

Löwenzahn. — Gr. Wucherblume (Korbblütler). — Kuckuckslichtnelke. Kuckuck.

Wiesensalbei. — Gartensalbei. — Wiedehopf. — Ameise.

b. Der Passendorfer Teich. (Junge, Dorfteich.)

Gesamtbild. — Pflanzen- und Tierleben in und auf dem Wasser: Wasserlinse, Amphibien, Fische, Insekten, Vögel.

Scharbockskraut (Butterblume, Feigwurz).

Behandlung s. Rein, 5. Schuljahr, S. 75. — Name und Gebrauch, Blüte. — Sumpfdotterblume, Wasser-, kriechender und Sumpfhahnenfufs (Vergleichung).

Grofser Huflattich. — Sumpfvergifsmeinnicht, Weidenröschen, Schwarzwurz.

Wasserschwertlilie. — Wasserehrenpreis, gelbe Teichrose.

Erle. — Blüte (Kätzchen). — Nutzen: Schiefspulver; Gerben. — Weide.

Sommer.

a. Passendorfer Wiese. (Vor dem Mähen.)

Gesamtbild: Teller, Reiche der Natur I, 20.

Gräser. — Blüte, Same. — Ruchgras, Zittergras, Lolch.

Wilde Möhre (mit Beziehung auf die Feldmöhre). — Doldengewächse (Blütenstand). — Storch.

Löwenzahn. — Verbreitung des Samens durch Wind.

Wiesensalbei. — Lippenblütler. — Mähen der Wiese, Heu- und Grummeternte (Ruchgras. — Duft).

b. Passendorfer Teich.

Reiches Pflanzenleben. (Lebensluft für Wassertiere.)

Scharbockskraut. — Überreste desselben: Samenkörner, Knollen der Blattwinkel (Getreideregen).

Knöterich. — Verschiedene Arten (Luft- und Wasseratmung).

Wasserschwertlilie. — Fortpflanzung durch Wasser.

Erle. — Weide. — Reiches Tierleben: Libelle, Wasserkäfer, Wasserspinne, Frosch, Kröte, Unke, Fische. — Beobachtungen im Aquarium.

Herbst.

a. Passendorfer Wiese. (Nach dem Mähen.)

Nachwuchs. — Weidetiere: Schaf, Ziege, Rind, Pferd.

Herbstzeitlose (mit Beziehung auf Krokus). — Winterleben der Pflanzen (Scharbockskraut). — Einige andere Giftpflanzen an Wegen.

b. Passendorfer Teich.

Bild der Vergänglichkeit: Abgestorbene Pflanzen, welke Blätter auf dem Wasserspiegel (Stoffwechsel).

Schwertlilie.

Erle. — Weide.

Knöterich.

Winter.

Erinnerungen an die auf den Exkursionen gesammelten Erfahrungen und gemachten Beobachtungen.

Eingehende Besprechung folgender Naturkörper:

a) **Brauner Grasfrosch.**
Laufkäfer — **Maulwurf** — **Kuckuck.**

b) **Ente** (Gans). — Lehrbeispiel: Junge, Sektionen, S. 115.
Bachstelze. — **Wassereidechse** (Molch). — **Stechmücke.**

Klasse II.

(Kursus zweijährig. Wöchentlich 2 Stunden.)

Wie in der vorigen Klasse, so werden auch in dieser die einzelnen Lebensgemeinschaften zu allen Jahreszeiten — aufser im Winter — besucht.

Erstes Jahr. (Fünftes Schuljahr.)

Sommer.

a. Das Saalufer (zunächst an der Passendorfer Wiese).

Gesamtbild: Teller, Reiche der Natur I, 62. — Leben im Wasser: Laich (Eier, Rogen), junge Brut, allerlei Fische. Fang derselben durch Angel, Netz, Reusen. — Wellenschlag, Lebensluft durch Pflanzen; Flufsgrund (Bachern), Buhnen, Wehr. Überschwemmung. — Wasser ein Verbreiter der Pflanzen (s. Passendorfer Teich, Klasse III). — Leben auf dem Wasser: Vögel, Käfer, Insekten. — Baden (Verhaltungsmafsregeln, Hautpflege). — Beobachtungen im Aquarium und unter dem Mikroskop: Entwicklung der Mücke (Konnexionsgesetz), oder Süfswasserschwamm als Vorbereitung für Meerschwamm: Wasserkäfer etc.

1. **Gemeiner Weiderich** (Blutkraut). — Gesetz der Anbequemung. — Farbstoff. — Weide, weifse Zaunwinde. — Kuckuck.

2. **Weidenröschen.** — Wasserjungfer. — Muschel. — Eintagsfliege. (Auster.)

3. **Rohrkolben.** — Schwan (Ente, Gans).

4. **Korb-** oder **Bandweide.** — Gebrauch. — Vergleichung mit gemeiner oder Kopfweide, Trauerweide und Erle (Kätzchenträger).

Begründung des Lebens (Gesetz der Harmonie): der Grund ernährt Pflanzen, das Wasser ebenfalls. Diese Pflanzen erzeugen Lebensluft und dienen den Tieren zur Nahrung, zum Schutz und zur Brutstätte.

b. Die Dölauer Heide. (Laub- und Nadelwald.)

Gesamtbild (Teller I, 29 u. 89). — Bedeutung derselben für die Gesundheit (Atmen). — Unterschied von Laub- und Nadelwald. — Verhalten der Pflanzen gegen die Bodenarten. (Piltz, Aufg. zur Naturbetrachtung, S. 54—57. 62ff.) — Bedeutung der Moosdecke: Quellenbildner und Vorbereiter der Bodenkultur.

1. **Gemeine Kiefer.** — Andere Nadelbäume (Jahresringe). — Kiefernspinner, Nonne (Nachtfalter). — Schlupfwespe und Laufkäfer (Feinde des Kiefernspinners), Borkenkäfer. — Vögel: Spechte, Meisen etc. — Baumflechte. — Winter- und Sommereiche. — Eichelhäher, Krähe.

2. **Heidekraut.** — Haselstrauch, Farnkraut, Kaninchen.

3. **Heidelbeerstrauch.** — Vergleichung mit der Preiselbeere. Bedeutung beider. — Ehrenpreis, Kreuzkraut, kleiner Ampfer, rundblätterige Glockenblume, gemeine Maiblume, Besenpfriem. — Goldafter und etwaige andere Schmetterlinge.

4. **Fliegenpilz,** Pfifferling (Giftpilze). — Champignon (efsbar). — Haar- und Weifsmoos. — Leben und Treiben der Ameise.

c. Trothaer Felsen und Galgenberg.

Gesamtbild. — Rundblick in die Ferne (Orientierung). — Erfrischende Luft. — Gesang! Nutzen des Bergsteigens. — Sträucher der Anlagen. — Sonst kümmerliches Pflanzen- und Tierleben. — Felsboden. — Vorbereiter der Bodenkultur: Flechten, Moose, Hungerblümchen. — Verwitterung.

1. **Pappel.** — Andere Pflanzen am Fuſse der Felsen. — Wolfsmilch (Milchsaftgewächse).

2. **Birke.** — Dürftiger Graswuchs. — Mauerpfeffer.

3. **Pechnelke.** — Kartäusernelke, Steinbrech und andere vereinzelte Blumen. — Der Steinbruch am Galgenberge.

Winter.

Im Anschluſs an die Eskursionen kommen folgende Typen zur Behandlung:

I. 1. **Hecht** (Raubfische). Gesetz der Zweckmäſsigkeit. — Karpfen, Schleie, Barsch u. a.
2. **Aal.** — Fischotter, Biber.
3. **Krebs.** — Gesetz der Zweckmäſsigkeit und Arbeitsteilung. — Blutegel.

II. 1. **Reh.** — Hirsch.
2. **Fuchs.**
3. **Buntspecht.** — Andere Spechtarten.
4. **Blindschleiche.**

III. **Porphyr.** — Quarz, Feldspat. — Eisvogel.

Zweites Jahr. (Sechstes Schuljahr.)

Die Betrachtung fremdländischer Naturprodukte und Lebensgemeinschaften findet, wie schon oben bemerkt, ihren Anknüpfungs- und Ausgangspunkt jederzeit in den bekannten heimatlichen Objekten und Gruppen. Aus lezteren werden, um später die gehörige Fülle von Apperzeptionshilfen bereit zu haben, in den ersten 6—8 Wochen dieses Schuljahres diejenigen noch einmal besonders herausgehoben, welche einen sach- und naturgemäſsen Übergang zu dem räumlich Fernliegenden bilden (Saalufer, Heide etc.). Zu diesem Zwecke sind die Exkursionen nach den gerade passenden Orten fortzusetzen. Abbildungen werden zur Vertiefung und Einprägung benutzt.

Sommer.

a. Die Mittelmeerländer.

Apperzipierende Vorstellungen aus der Geographie. — Einfluſs des Klimas auf Pflanzen- und Tierwelt. — Vergleichung mit unseren heimatlichen Gegenden.

1. **Weiſser Maulbeerbaum.** — Schwarzer Maulbeerbaum. — Seidenspinner. — Seidenzucht. (Ein Blick auf China.) — Färberröte (Krapp), Kapernstrauch, Safran.

2. **Edler Lorbeerbaum.** — Myrte, Cypresse, Granatbaum, Orangenbaum, Feigenbaum.

3. **Korkeiche.** — Edle Kastanie (auch im Taunus!), Ölbaum, Zwergpalme, Agave, Pinie, Johannisbrotbaum.

4. **Lämmergeier.**[1] — Murmeltier, Chamäleon.

1) Die folgenden Tierbeschreibungen sind ganz oder zum Teil auf den Winter zu verlegen.

5. **Gemse.** — Steinbock, Muflon, Wildkatze, brauner Bär, Stachelschwein.
6. **Stör.** — Skorpion, Flamingo, Mantelmöwe, griechische Schildkröte, Pelikan

b. Der Urwald.

Gesamtbild (Teller I, 139). — Anknüpfung an die Dölauer Heide und frühere Erfahrungen. — Begriff des Urwaldes. — Urwälder besonders in Südamerika, ferner in Afrika und dem tropischen Asien. — Charakterisierung und Unterschiede derselben. — Überall reiche Tier- und Pflanzenwelt.

1. **Mahagonibaum.** — Ebenholzbaum, Kautschukbaum, indischer Feigenbaum.
2. **Gemeines Bambusrohr.** — Grofse Farnkräuter.
3. **Afrikanischer Elefant.** — Indischer Elefant.
4. **Tiger.** — Panther, Jaguar. (Dschungeln.)
5. **Orang-Utan.** — Andere Affen. — Faultier.
6. **Papagei.** — Kolibri.
7. **Riesenschlange.** — Südamerikanische Klapperschlange. — Termiten. — Moskitos.

c. Die Wüste.

Gesamtbild (Teller I, 173). — Wüsten in Afrika und Asien. — Kurze Charakteristik der Sahara in Bezug auf Pflanzen- und Tierleben (Temperatur, Karawane, Samum). — Oasen (Araber, Dattelpalme). — Wüsten in Arabien, Persien und Syrien (Zug des Volkes Israel = Apperzeptionshilfen). Vergleichung mit der Sahara.

1. **Gemeine Dattelpalme.** — (Palmbaum). — Grofser Nutzen für die Bewohner (Beledulgerid). — Gummibaum (g. arab.). — Mannastrauch.
2. **Das gemeine Kamel** (Dromedar). — Das indische Kamel (Trampeltier). — Lama. (Vergleichung.) — Giraffe (Wiederkäuer).
3. **Der afrikanische (gemeine) Löwe.** — Der amerikanische Löwe (Puma). — Hyäne. — Panther (afrikanischer Tiger). — Schakal (Goldwolf).
4. **Der afrikanische Straufs.** — Zucht, Gewinn. — Amerikanischer Straufs. — Indischer Kasuar.

Winter.

d. Der kalte Norden.

Anknüpfend an die heimatliche Winterlandschaft (Rofsmäfsler, Vier Jahreszeiten, S. 306). — Gesamtbild (Teller I, 193): Lage, Länder, Temperatur bis —32° R. Golfstrom. — Treibeisberge. — Tag- und Nachtlängen. — Nordlicht. — Jahreszeiten. — Pflanzen- und Tierwelt.

1. **Zwergkiefer.** (Knieholz, Krummholz.) — Unsere Nadelbäume. (Repetition.) — Gemeiner Wacholder. (Birke und Weide als Repetition.)
2. **Das Renntier.** — Renntierflechte (Renntiermoos). — Elentier (Wiederkäuer).
3. **Eisbär.** — Zobel, Hermelin (Raubtiere). — Lemming (Nagetiere). Vielfrafs. — Seehund. — Walrofs. — Walfisch. — Eidergans.

Klasse I.

Kursus zweijährig. Wöchentlich 2 Stunden.

Auch in dieser Klasse sind die Exkursionen fortzusetzen und die Betrachtungen fremdländischer Lebensgemeinschaften und Typen an die bekannten heimatlichen anzuschliefsen.

Erstes Jahr. (Siebentes Schuljahr.)

Sommer.

a. Die Pflanzung (Plantage).

Ausgangspunkt: Garten, Feld. — Gesamtbild (Teller, Reiche der Natur I, 157). — Begriff der Plantage. — Pflanzer, Sklaven. — Plantagen in Ost- und Westindien, sowie Nordamerika. Die ausgedehntesten sind die des Zuckerrohrs, der Baumwolle, des Kaffees und Thees.

1. **Das echte Zuckerrohr.** — Eingehende Beschreibung einer Zuckerplantage in Louisiana am unteren Mississippi: Bearbeitung des Bodens, Pflanzen, Ernten, Zuckerbereitung. — Unsere Zuckerfabriken. — Gewürznelkenbaum, Kakaobaum, Mandelbaum, Vanille.

2. **Der gemeine Reis.** — Ein Reisfeld in Ost- und Westindien oder in der Po-Ebene. — Mais (türkischer Weizen). — Tabak.

3. **Die Baumwolle.** — Verschiedene Arten; ihre Feinde, Bereitung und Gebrauch. — Brotfruchtbaum, Palmen, Gewürznelkenbaum.

4. **Der chinesische Theestrauch.** — Grüner und schwarzer Thee (Zubereitung). — Weifser Maulbeerbaum. Repetierend: Seidenbau. — Zimmetbaum. — Muskatnufsbaum (Bandainseln). — Fieberrindenbaum. — Ingwer.

5. **Der echte Kaffeebaum.** — Einheimisch in Afrika (Kaffa). — Produkte der verschiedenen Länder (Mokka, Java). — Schwarzer Pfeffer. — Kampferbaum. — Indigo.

b. Die Prärie (Savanna).

Ausgang: heimische Waldwiese (Heide, Nachtigalleninsel). — Gesamtbild (Teller I, 151): Eigentliche Prärie in Nordamerika (Mississippi), Pampas und Llanos in Südamerika. — Bodenbeschaffenheit und Höhenlage, Gesundheitsverhältnisse. — Meist sehr hohes Gras, teils unsere einheimischen Gewächse (Pflaume, Kirsche, Haselstrauch, Erle). — Präriebrände. — Jagd (Indianer, Trapper).

1. **Sonnenrose.** — Einheimisch in Mexiko und Peru; bei uns als Garten- und Zierpflanze. — Knollige Sonnenblume. (Erdäpfel — Nahrungsmittel.)

2. **Georgine.** — Mexiko — bei uns als Herbstzierpflanze.

3. **Kaktus** (Fackeldistel). — In warmen Sandebenen und auf Felsen Amerikas. Bei uns als Topfgewächse. (Königin der Nacht.) — Echte Cochenillen-Schildlaus.

4. **Amerikanischer Auerochs** oder **Bison.**[1] — Fälschlich „Büffel" genannt. Von ihm alles zu gebrauchen. — Verwilderte Pferde, ihre Feinde und Verteidigung. — Präriewolf.

5. **Präriehund.** — Amerikanisches Ziesel oder Erdeichhörnchen. (Nagetiere.)

6. **Grofses Känguruh.** (Beuteltiere.)

Winter.

c. Ein Blick ins Meer.

Ausgangspunkt: Teich (See) Saale. — Gesamtbild (Teller I, 181): Ausdehnung, überwältigender Anblick. — Sturm. — Schiffahrt. — Durchsichtigkeit und

1) Die Tierbesprechungen sind auch in dieser Klasse am besten auf das Winterhalbjahr zu verlegen.

Ungeniefsbarkeit des Meerwassers. — Meeresgrund: Erhebungen und Vertiefungen (Inseln, Klippen, Sandbänke). — Flora: Dickichte und Urwälder des Meeres. — Begründung des Lebens (Gesetz der Harmonie). — Überaus reiches Tierleben. — Fang der Seetiere (Walfisch, Hering, Hummer). — Meerleuchten.

1. **Gemeines Seegras.** — Benutzung zu Matratzen.

2. **Seetang.** — Aufenthalt von Millionen Wassertieren (Infusions- oder Aufgufstierchen).

3. **Edel-** oder **rote Koralle.** — Sie findet sich nur im Mittelmeer an Felsen (Polypen). — Korallenfischer. Schmucksachen. — Rote Orgelkoralle (Indischer Ozean). — Rote Seeanemone (europäische Meere).

4. **Hering.** — Einsalzen. — Bückling. — Sardelle. — Sprotte. — Kabeljau (oder Schell-, Stock-, Klippenfisch. — Leberthran). — Schellfisch, Seedorsch.

5. **Haifisch.** — Chagrinleder. — Thran. — Sägefisch. — Zitterroche.

6. **Seehund.** (Robben.) — Fell zu Kleidern, Tornistern etc. — Walrofs. — Seelöwe.

7. **Walfisch.** (Wale, Fisch-Säugetiere.) — Fang desselben (Harpune — Fischbein, Thran.) — Pottfisch, Delphin, Narval.

Zweites Jahr. (Achtes Schuljahr.)

Sommer.

a. Die Erde als Lebensgemeinschaft.

(Junge, „Deutsche Blätter" von Mann, 1883, Nr. 34.)

Die Bearbeitung dieses umfassenden Gebietes ist durch den ganzen bisherigen naturgeschichtlichen Unterricht vorbereitet worden. Apperzeptionshilfen sind in Menge vorhanden. Nun kommt es darauf an, die etwa gesunkenen Vorstellungen an der rechten Stelle zu heben, um wenige Zentren zu sammeln und mit weiser Einschränkung zu ergänzen.

a) Glieder der Erde: Wasser- und Luftmeer, Grund und Boden und die organisierten Körper.

1. Einwirkung der Luft und des Wassers auf das Unorganische.

2. Wirkung des Bodens, des Wassers und der Luft auf die Pflanzen (Kohlensäure).

3. Einwirkung der Pflanzen unter sich (Konnexionsgesetz), sowie der Tiere und Menschen auf dieselben.

4. Abhängigkeit der Tiere vom Boden, dem Wasser und der Luft.

5. Gegenseitige Beschränkung im Tierleben (natürliche Schutzmittel) und Verbreitung der Tiere durch Pflanzen (Reblaus, Koloradokäfer), sowie durch Tiere und Menschen.

6. Einwirkung des Bodens, der Luft und des Wassers auf den Menschen, sowie Einwirkung der Pflanzen und Tiere auf denselben.

7. Einflufs der Schwerkraft auf Boden, Luft und Wasser (Gerölle, Geschiebe).

8. Einwirkung des Lichts auf Pflanzen, Tiere und Menschen (Tag- und Nachtleben, Höhlenbewohner).

9. Einwirkung von Licht, Luft und Wärme auf die Mineralien (Verwitterung, Neubildung), sowie auf die Pflanzen (chemische Veränderung von Pflanzenstoffen), Tiere und Menschen.

b) Bildungsgeschichte der Erde. (Mineralogie.) — Hinweis auf die Porphyrbildungen bei Halle.

α. Geschichtete Gesteine:

Kochsalz. — Andere Salze.

Kalk.

Sandstein. — Thonschiefer.

β. Massige Gesteine:

Granit. — Porphyr. — Lava. — Bimsstein.

γ. Gesteine organischen Ursprungs:

Kohle. — (Braunkohle, Steinkohle und Leuchtgas; Steinöl). — Moor (Torf), Ackererde. — Schwefel. — Diamant.

Bernstein.

δ. Metalle:

Eisen. — Gediegenes Kupfer.

Gold. — Silber, Quecksiber, Blei. — Gemische.

c) Die Erde als Teil des Sonnensystems.

Kurz! Überleitung zur mathematischen Geographie.

Winter.

b. Der Mensch.

(Vgl. Junge, „Deutsche Blätter“ von Mann, 1883, Nr. 34.)

Die früheren Tierbetrachtungen bilden die Grundlage zur Anthropologie. Zweckentsprechend wird es sein, die Anschauung eines Tierskeletts (Katze, Hund) und das Innere eines Säugetiers (Schwein, Kaninchen) vorauszuschicken, auf welche dann in dem nachfolgenden Unterricht immer und immer wieder Bezug zu nehmen ist. Auch eine abschliefsende Gruppierung der Tierwelt nach der Entwicklungsreihe wird vielfaches Heben der Vorstellungen bewirken. Die Endaufgabe dieser Reihe, „der Mensch im Gegensatz zum Tier“, bildet dann die Einführung in das Neue.

Durch solche immanenten Repetitionen wird beiden, der Tier- und Menschenkunde, in gleicher Weise gedient.

Ebenso hat die Gesundheitslehre durch gelegentliche Unterweisungen auf den früheren Stufen schon ihre Grundpfeiler erhalten. So wurde auf Exkursionen in die Dölauer Heide auf die Wirkung der Waldluft, beim Bergsteigen auf das Atmen, beim Betrachten des Wassers auf die Verhaltungsmafsregeln beim Baden, auf Hautpflege etc. aufmerksam gemacht. Alles das ist hier wieder aufzunehmen, weiter zu entwickeln und zu verwerten.

Anthropologische Abbildungen dürfen nur im Notfalle (Auge, Ohr) den Ausgangspunkt bilden und sind überhaupt sparsam zu benutzen. Solche von den inneren Körperteilen des Menschen sind wenigstens den Mädchen aus naheliegenden Gründen nicht zu zeigen, und selbst Knaben gegenüber ist grosse Vorsicht geboten.

1. Das **Knochensystem** und seine Bedeutung (besonders die Zähne und deren Pflege).

2. Die das **Skelett** bekleidenden Weichteile, ihre Bedeutung und Pflege (Muskeln, Haut, Haare, Nägel).

3. Das **Nervensystem**, seine Thätigkeit und Pflege (Gehirn, Rückenmark, Nerven, Sinne und ihre Organe).

4. Der **Stoffwechsel**, seine Organe und Pflege:
 a) das Blut (Herz, Adern);
 b) Umwandlung der Nahrung in Blut (Nahrungs- und Genufsmittel, Gift);
 c) Reinigung des Blutes (Atmungsorgane).

An geeigneter Stelle — nicht isoliert — werden Belehrungen gegeben über Erhaltung der Gesundheit und die ersten Hilfen bei Unglücksfällen.

7. Aphorismen zur Theorie eines Lehrplans,

betreffend die Klassen-Lektüre der Gymnasial-Prima. [1]

K. v. Oppen [2] hat das Verdienst, durch eine ausführliche statistische Nachweisung aus den Schulnachrichten der höheren Lehranstalten aufgedeckt und bestätigt zu haben, was der Blick in die Praxis der höheren Schulen täglich lehren konnte, wie sehr noch der Zufall die Wahl der Lektüre im altsprachlichen Unterricht auf dem Gymnasium bestimmt. Aber die von ihm aufgestellten Gesichtspunkte für die Beantwortung der Frage, „wie sie zu treffen wäre", so sehr man ihnen zustimmen kann, scheinen uns nicht ausreichend. Jeder ernste, tiefergehende Versuch, Planmäfsigkeit in die Wahl der Lektüre zu bringen, wird die Frage nach einer Theorie des Lehrplans der höheren Schulen überhaupt nicht umgehen können. Diese aber gehört zu den, wenn auch wichtigsten, so doch schwierigsten Aufgaben der Gymnasialpädagogik und ihre allmähliche Lösung wird erst das Ergebnis längerer theoretischer, wie empirischer Arbeit und mithin einer ferneren Zukunft sein. Indessen gilt von diesem ganzen Kapitel, was G. Friedrich in der sehr gehaltvollen Abhandlung über die Stellung des Sophokleischen Philoktet im erziehenden Unterricht (Jahrb. des Vereins für wissensch. Pädag. 1884 S. 213) sagt: dafs, wie das Stück eines scenischen Dichters nicht notwendig Scene um Scene in ununterbrochener Folge entstehen müsse, sondern der Dramatiker mit der letzten oder mit einer mittleren Scene beginnen könne, wenn ihm Plan und Grundgedanke lebhaft vor der Seele vorschweben, so auch auf dem Gebiet des Lehrplansystems einzelne feste Ausgangspunkte genommen werden könnten, um von diesen aus die Fäden zu anderen bekannten oder durch Schlüsse festzustellenden Anknüpfungspunkten auszuspinnen. [3]

1) Lehrproben Heft 5, S. 1 ff.

2) „Die Wahl der Lektüre im altsprachlichen Unterricht an Gymnasien wie sie getroffen wird und wie sie zu treffen wäre" von Dr. K. v. Oppen, Oberlehrer am Gymnasium zu Barmen. Berlin 1885.

3) So wird auch der grofsen Schwierigkeit Rechnung getragen, welche entsteht, wenn man auf rein theoretischem Wege vielleicht sehr konsequent und überzeugend ein Lehrplan-System schafft, welches in die gegenwärtige Wirklichkeit

So wird es erlaubt sein, die gesamte Lektüre der obersten Gymnasialstufe zunächst einmal allein ins Auge zu fassen, wofern man sich nur dabei bewufst bleibt, dafs wie ihre einzelnen Gegenstände untereinander nicht isoliert bleiben dürfen, ebenso auch nicht ihre Gesamtheit weder im Verhältnis zu den voraufliegenden Stoffen der Lektüre selbst, noch im Verhältnis zu den sonstigen um dieselbe herumliegenden verwandten Unterrichtsdisziplinen. Es wird denn diese Erwägung sehr bald zu der anderen führen, dafs es, um so verschiedenen Rücksichten gerecht zu werden, gemeinsamer höherer Gesichtspunkte zur Einigung bedürfe. Das erkannte schon Pestalozzi. „Er bekämpfte die Richtung des Unterrichts, welche es dem Zufall, der blinden spielenden Natur überläfst, was für Stoffe und in welcher Reihenfolge sie dargeboten werden; er sagte sich, dafs die Unterrichtsfächer in ihrem isolierten Zustande nur isolierte Resultate für das Geistesleben, nichts als Zersplitterung, Brocken und Stückwerk ergeben müfsten. Er sprach es deshalb aus, dafs die Unterrichtsfächer gar nicht als die Elemente der Kunst und des Unterrichts angesehen werden könnten, dafs sie im Gegentheil weit allgemeineren Ansichten des Gegenstandes untergeordnet werden müfsten.“ (Vgl. Just, Pestalozzis Unterrichtsmethode im Jahrb. d. V. für wissensch. Pädag. 1882. S. 10 und 13.) Und im unmittelbaren Anschlufs an Pestalozzi erklärte Herbart: „Eine vollkommene, allen Rücksichten entsprechende Regelmäfsigkeit der Reihenfolge, Anordnung und Zusammenfügung dessen, was zugleich und was nacheinander gelehrt werden mufs, war auch

hineinzutragen unmöglich ist. Soll unserer Jugend bald und schon jetzt gedient werden, so wird es fruchtbarer sein, innerhalb der durch Tradition, Empirie und Schulgesetzgebung gegebenen Verhältnisse von einzelnen Punkten aus einer rationellern Didaktik die Wege zu bahnen, an einzelnen Stellen das theoretisch Gewonnene praktisch prüfen und bewähren zu lassen und so von der Peripherie aus sich dem Zentrum eines rationellen Lehrplansystems zu nähern. Die wissenschaftliche Arbeit der Konstruktion einer idealen Theorie des Unterrichts im allgemeinen und des Lehrplans im besondern wird nebenher gehen können und als notwendige Aufgabe einer wissenschaftlichen Pädagogik auch nebenher gehen müssen. Somit haben wir vollste Teilnahme für die Arbeit der Herbartschen und im besondern auch der Zillerschen Schule; aber dieselbe würde nicht nur die Verbreitung ihrer fruchtbaren Ideeen, sondern auch die praktische Verwertung derselben sehr erleichtern, wenn sie jedesmal auch die zweite Aufgabe sich stellen wollte; wie und inwieweit läfst sich zwischen den Ergebnissen der wissenschaftlichen Theorie und den einmal gegebenen Verhältnissen vorläufig ein praktischer Ausgleich herstellen. Ein solches Verfahren ist sicherlich nicht ohne weiteres „charakterloser Eklekticismus“, sondern gerade durch das geboten, was uns doch alle in der pädagogischen Arbeit leiten und verbinden soll, die Liebe zur Jugend.

mir von Anfang an das grofse Ideal, worin ich das durchgreifende Mittel sah, allem Unterricht die rechte Wirkung zu sichern... Hat Pestalozzi jene Reihenfolge nicht gefunden, so mufs sie noch gefunden, wenigstens verbessert und weiter fortgeführt werden.“ (Pädagogische Schriften, herausgegeben von O. Willmann. I. S. 89.)

Die gegenwärtige Gymnasialpädagogik liebt es, derartige höhere, einigende Gesichtspunkte vorzugsweise

A. aus dem Wesen des Objekts,

hier also der Litteratur-Erzeugnisse abzuleiten. Auch ist wirklich schon etwas gewonnen, wenn man mit dem oft citierten und an die Spitze gestellten Satz: „für den Schüler sei das Beste gerade gut genug“, einmal wirklich Ernst macht, ihn erweitert durch den anderen, dafs der erziehende Unterricht es in jedem Fache nur mit dem Elementaren und Fundamentalen zu thun hat (H. Kern, Grundrifs der Pädagogik § 14), und das auf unsere Frage anwendend die Notwendigkeit auch in der Praxis anerkennt, die Lektüre zu beschränken nicht nur auf die hervorragendsten (I) Gattungen der Litteratur, sondern auch auf diejenigen typischen, wahrhaft klassischen Vertreter und Erzeugnisse derselben, welche ihr Wesen am vollkommensten und durchsichtigsten zum Ausdruck bringen. Dann wird man — schon unter diesem Gesichtspunkt — nicht Tragödien des Äschylos und Euripides wählen, sondern des Sophokles, nicht die Reden des Lysias und des Isokrates, sondern die des Demosthenes, nicht den Plutarch, sondern den Xenophon und Thukydides. Man wird unter den Reden des Demosthenes und Cicero diejenigen lesen, welche an grofsen Themen das Wesen der Beredsamkeit: „Wirkung auf die sittlichen Willen“ am durchsichtigsten erkennen lassen. Man wird aus den philosophischen Schriften nur diejenigen Abhandlungen oder Abschnitte derselben behandeln, welche allgemeine, grofse Elementar- und Kardinalfragen der Philosophie erörtern, wie den Ursprung und das Wesen des Lebens, der Welt, der Seele, die Unsterblichkeit, den Gottesbegriff, (Plato, Phädon, Cicero de natura deorum), oder welche die Persönlichkeit eines grofsen Philosophen am anschaulichsten hinstellen. — Man wird aber auch Schriften oder Abschnitte derselben hinzunehmen können, welche das Wesen dieser Litteraturgattungen selbst zum Gegenstand der Erörterung machen und der Vertiefung in das Verständnis derselben dienen, wie z. B. die Ausführungen des Thukydides über die Aufgabe der Geschichtschreibung (I, c. 1, 20, 21, 22), diejenigen des Cicero über die Aufgabe der Beredsamkeit (de oratore), des Horaz über die Aufgaben der Dichtkunst (ars poetica).

Man wird sich ferner, um weiter aufsteigend die Fühlung dieses Unterrichtsobjektes mit den anderen Disziplinen herzustellen, gegenwärtig halten müssen, dafs die Wahl der Lektüre auf Vorbereitung, Bestätigung und Ergänzung derjenigen Anschauungen zu richten ist, welche durch die Einführung in die geschichtliche Welt gewonnen sind oder gewonnen werden sollen. Man wird sodann auch hier, wie auf die Auswahl des geschichtlichen Stoffes überhaupt, den Satz: „Beschränkung auf das Elementare und Fundamentale" anzuwenden haben und sich mit einer (II) Einführung in die Haupt-Epochen des geschichtlichen Lebens der Haupt-Kulturvölker begnügen, so dafs die Lektüre einen geschlossenen Kreis ausgewählter, charakteristischer und möglichst typischer Bilder aus den patriarchalischen Anfängen, den grofsen Höhenpunkten und dem Ausgang des Lebens vornehmlich der Hellenen, Römer und Deutschen darstellt.

Endlich würden wir, wenn es sich jetzt um Gesichtspunkte handelt, welche aus den Objekten zu entnehmen sind, verlangen, (III) dafs die Lektüre auch Fühlung darbietet mit den übrigen Welten der grofsen Trias von Natur, Geschichte und Gott, in welche der Gesamtunterricht den Zögling einführen soll. Das wird in Betreff der Welt des Ewigen durch Lektüre vor allem der heiligen Schrift und ausgewählter Schriften Luthers, aber auch des Plato und Cicero (de natura deorum) geschehen, in Betreff der Welt der Natur wenigstens mittelbar durch Beachtung solcher Partieen, welche das Naturgefühl zu bilden und zu pflegen geeignet sind.

Indessen führen derartige aus dem Wesen des Objekts genommene Gesichtspunkte schon unwillkürlich immer auf diejenige Betrachtung zurück, durch welche allein Einheitlichkeit und ein geschlossenes Zusammenwirken in die Vielheit der Gegenstände gebracht werden kann, durch die Beziehung nämlich auf das **Subjekt des Zöglings** und auf die an diesen zu treibende Bildungsarbeit. — Die gegenwärtige Gymnasialpädagogik ist geneigt, sich mit diesem Punkte sehr allgemein abzufinden, etwa durch die äufserst subjektiven Forderungen, dafs der Gegenstand der Lektüre für den Schüler „förderlich, fruchtbar, anziehend, interessant, bildend" u. dgl. sei, dafs die Lektüre „zur intellektuellen, ästhetischen und sittlichen Bildung der Jugend wesentlich beitrage", dafs sie den Kräften der Schüler angemessen sei, „ihrer Vertiefung und innern Sammlung" (v. Oppen S. 8) diene, dafs sie ein „reiner Quell sittlicher Kraft und intellektueller Vertiefung" [1] werde u. s. w.

1) Radtke, der griechische Unterricht. Progr. Pless. 1874. S. 30.

Es wird darauf ankommen, auch mit diesen Begriffen einmal wirklich Ernst zu machen, sie auf ihren Grund zu prüfen, in einen innern Zusammenhang zu setzen und auf eine höhere Einheit zurückzuführen. Nur so wird das mindeste erreicht werden: Ersatz der gegenwärtigen confusa varietas lectionum durch eine ordinata varietas (Stoy, Encykl. S. 71), nur so auch auf diesem Gebiet das Höhere: Verwandlung der Fachwissenschaft in Schulwissenschaft, des bloſsen Lehrplanaggregats in ein Lehrplansystem, nur so Herstellung einer Konzentration des Unterrichts, welche nicht durch die berechnenden und klügelnden Rücksichten auf das Vielerlei der Objekte, durch das Hin- und Herschieben derselben oder durch diese und jene Kombinierungen thatsächlich erreicht werden wird, sondern schlieſslich doch nur durch das Ziel einer planmäſsigen einheitlichen Ausgestaltung der gesamten Innenwelt des Zöglings (vgl. H. Kern a. a. O. § 15).

Die Frage kann zunächst so gelöst werden, daſs man

B. über das innere Verhältnis zwischen dem Objekt und der jedesmaligen Schülerstufe

sich klar wird (vgl. Didakt. Katechismus oben S. 288). Und da ist es gewiſs schon eine tiefere Auffassung, wenn man die nur aus dem Wesen des Objekts abgeleitete Forderung Nägelsbachs: (I) „In der Prosa sei von der Geschichte zur Beredsamkeit und dann zur Philosophie, in der Poesie vom Epos zur Lyrik und dann zum Drama vorzuschreiten", — innerlich zu begründen versucht mit der Hinweisung darauf, daſs die Entwicklung der Litteratur durch die Gattungen: Dichtung, Geschichtschreibung, Beredsamkeit, Philosophie, und wiederum die Entwicklung der Dichtung durch diejenigen von Epos, Lyrik, Drama, wie den Entwicklungsstufen des allgemein menschlichen und nationalen Geistes, so denjenigen der Einzelpersönlichkeit entspricht. Man kann ferner (II) den Gesichtspunkt der historischen Folge bei der Auswahl der Schriften einer einzelnen Gattung oder eines einzelnen Autors damit rechtfertigen, daſs zwischen dem Gang, welchen die Entwicklung einer einzelnen Gattung, z. B. der Geschichtschreibung von Herodot bis auf Thukydides, oder den die dramatische Entwicklung eines einzelnen groſsen Dichters z. B. Schillers genommen hat, und dem Gang, welchen nacherzeugend unser Verständnis nimmt, ein inneres Verhältnis besteht. Hierin liegt zugleich der innere Grund des anderen Gedankens: „wenn Wissenschaft im Geist der Jugend erwachsen solle, so liege es nahe, zu fragen, wie sie denn im Geist der Menschheit überhaupt erwachsen sei" (Matzat, Methodik d. geogr. Unterrichts S. 120) — und ebenso der innere Grund für die Forderung eines im groſsen Stile

genetischen Verfahrens, das sich bei der Übertragung eines geistigen Inhalts an die großen Phasen hält, welche die Erzeugung desselben durchlaufen hat (Willmann, Didaktik S. 73). Hierher gehört auch die an sich richtige Aufstellung (III) der kulturhistorischen Gesichtspunkte durch die Zillersche Schule, welche sich nicht nur für die Wahl der Gesamtlektüre einer Lehranstalt, sondern auch einer einzelnen Klasse verwenden lassen, ja nicht selten in der Auswahl des Stoffes eines einzelnen Autors.[1] Nur darf nicht übersehen werden, daß die Fülle der in der ganzen, geistigen Atmosphäre „mitschwingenden" Vorstellungen vielfach schon von selbst und unbewußt den Zögling hineinhebt in den geschichtlichen Zusammenhang mit der Vergangenheit, und daß es somit nur nötig ist, „ihn mit raschem Schwunge auf die Höhe der Gegenwart heraufzuheben und in gewissem Betracht das Individuum in den kurzen Jahren der jugendlichen Empfänglichkeit die Bahn durchlaufen zu lassen, welche das Menschengeschlecht im Laufe von Jahrtausenden unter Mühsal und Kampf durchschritten hat" (Willmann a. a. O. S. 72).[2]

Andere Erwägungen endlich nehmen ihren Ausgang allein von dem

C. Wesen und Strebungen der menschlichen Seele

und den durch diese bestimmten Forderungen des erziehenden Unterrichts. Man verlangt dann mit Recht, daß wie in den einzelnen Lektionen, so auch in der Behandlung einer ganzen Disziplin und schließlich in der Folge des gesamten Unterrichts eine stufenmäßige Bildung der Wahrnehmungen, der äußeren und inneren Anschauungen, der Urteile und des begrifflichen Denkens, schließlich des Willens bis zur Freiheit der Bewegung eines sicheren Könnens eingehalten werden könne und müsse. Diesen Gesichtspunkt macht von Sallwürk fruchtbar bei dem

1) Für die Lektüre der Metamorphosen des Ovid hat der Verf. das nachzuweisen versucht in der Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen. Bd. XXXVIII, S. 257 ff. Abhandlungen Bd. II.

2) Vgl. Herbart in der Allgem. Pädagogik von 1806 (Pädagogische Schriften von Willmann, Bd. I, S. 337): „Das ist das Höchste, was die Menschheit in jedem Moment ihrer Fortdauer thun kann, daß sie den ganzen Gewinn ihrer bisherigen Versuche dem jungen Anwuchs konzentriert darbiete." Vgl. E. Ackermann in der für diese ganze Frage außerordentlich lehrreichen Abhandlung: „Über die Konzentration des Unterrichtes" (Pädagogische Fragen nach den Grundsätzen der Herbartschen Schule, Dresden 1884. S. 29). Wir verdanken diesem Aufsatz, sowie dem anderen derselben Sammlung: „Die Psychologie im Unterricht" auch für die vorliegende Arbeit sehr viel Anregung und Belehrung und verfehlen nicht, das gehaltvolle Buch, welches als „nicht zünftig" in den Kreisen der höheren Schulen zu wenig bekannt geworden zu sein scheint, wiederholt recht angelegentlich zu empfehlen. Vgl. unsere Anzeige desselben in Heft I der Lehrproben S. 122.

Entwurf einer „Art von Lehrplan" (in der Abhandlung „Pestalozzis Vermächtnis" Jahrb. f. wissensch. Päd. VI, S. 11 ff.). Für die Unterrichtsarbeit und demgemäfs auch für die Lektüre auf der Stufe der Gymnasialprima würde sich daraus ergeben, dafs das **begriffliche Verständis** und die **freie geistige Bewegung** innerhalb der vorgeführten beschränkten Kreise letztes Ziel sein wird. — Zugleich ist damit bereits auf die Verschiedenheit der Apperzeptionsstufen der Zöglinge hingewiesen, welche sich nach den reifenden und sich vertiefenden Auffassungsweisen richten und welche ein Lehrplansystem nicht wird übersehen dürfen. Offenbar nun ist auf der höchsten Stufe des Gymnasiums auch die Aufnahmefähigkeit die höchste, die Auffassungsfähigkeit die tiefste, und es wird unter diesem Gesichtspunkt auf dieser Stufe, wie alle Arbeit, so auch die Lektüre der allseitigen Apperzeption durch Anschauung, Vorstellung und Begriff, ganz im besonderen aber noch durch **begriffliche Zusammenfassung** des früher und zuletzt gewonnenen Vorstellungs-Materials förderlich und dienstbar sein müssen.[1] Es wird — in der Terminologie der Herbartschen Schule gesprochen — in der Prima noch mehr, als schon in den früheren Klassen verlangt werden Weckung, Pflege und Bildung wohl auch

1. des empirisch-ästhetischen, auf Wahrnehmung, Beobachtung und Anschauung gegründeten Interesses. Diesem wird dienen die Vertiefung in die Anschauung der durch Poesie und Geschichtschreibung geläuterten Bilder der geschichtlichen Welt;[2] — im besonderen aber

2. des spekulativen, den Gründen und dem **begrifflichen Verständnis** nachgehenden Interesses. Auch dieses kann die Lektüre im besonderen pflegen, z. B. in den oben S. 463 erwähnten Schriften.[3]

1) Vgl. Willmann, Pädag. Vorträge, S. 105. Ähnliche Anschauungen leiteten Herder in seinen pädagogischen Idealen, wenn er entsprechend den Stufen des Kindes-, Knaben- und Jünglingsalters auch in der geistigen Entwicklung drei Stufen unterschied, eine Stufe der Sinne und des Gefühls, eine andere der Phantasie und eine dritte des Verstandes und der Vernunft, und wenn er darauf den Lehrplan des „Ideals einer Schule" gründete, vergleiche Haym, Herders Leben, I. S. 326 ff.

2) Die Anschauung in besonderer Weise auch auf dieser Stufe noch zu pflegen und zu bilden, dazu dient die Besprechung ausgewählter, mit den Gegenständen der Lektüre in Verbindung stehender Bildwerke, sowie einiger Bauwerke. S. unten die Zusammenstellung S. 488 ff. Nr. 5.

3) Der Pflege und Bildung des begrifflichen Verständnisses dienen im besonderen Sinne noch die wissenschaftlichen Definitionen, mit welchen auf dieser Stufe die Lektüre abgeschlossen wird; s. unten die Zusammenstellung S. 488 ff. Nr. 6.

Dazu aber wird, wenn wir wirklich Ernst machen wollen mit der zuvor citierten Forderung Radtkes, dafs die Lektüre „ein reiner Quell **sittlicher Kraft**“ werden solle, hinzutreten müssen die Pflege:

3. des ethischen, die sittliche Beurteilung der Handlungen fordernden Interesses. Sie wird erreicht werden durch die Betrachtung und das vertiefende Verständnis von elementaren und fundamentalen **sittlichen Begriffen** und die Lektüre auch hier ganz bestimmte Aufgaben erhalten können (s. unten S. 477 ff.).

Aber man fühlt, dafs eine auf Pflege des Erkenntnisvermögens beschränkte Bildung sehr einseitig bleiben wird, wenn sich nicht damit verbindet die Bildung der Gemütswelt durch Pflege und Bildung: (III) der Teilnahme an dem Leben;

1. der Natur (Naturgefühl);
2. der einzelnen Persönlichkeiten (sympathetisches Interesse);
3. an dem Gemeinschaftsleben (soziales Interesse);
4. an der Welt des Ewigen und ihrer Geheimnisse (religiöses Interesse).[1]

Vornehmlich von diesen Interessen aus wird nicht nur Fühlung gewonnen werden mit jenen grofsen Kreisen und Welten (Natur, Geschichte, Gott), in welche der Zögling eingeführt werden soll, (siehe oben S. 464), sondern mit der Pflege derselben auch ein Konzentrationsmittel für die Verknüpfung dieser Kreise untereinander durch einheitliche Beziehung auf das geistige Innere des Zöglings als auf das eigentliche, auch einzig mögliche Zentrum. Eine solche **Konzentration des Geistes** in dem Zögling herzustellen, wird die Lektüre auf der höchsten Stufe des Unterrichts ein Hauptmittel sein können und müssen, ihre Auswahl dann aber auch dieses Ziel sich ausdrücklich zu setzen haben. Der so gewirkte Zustand des Geistes, in welchen der Zögling mit der freien Lust eines gehobenen Kraftgefühls sich in dem Kreise der von ihm beherrschten Gegenstände frei und heimisch bewegt (inter-esse), den empfänglichen Sinn für die mannigfachen erschlossenen Kreise zur Gesinnung sich hat verdichten lassen, — das **freie Interesse** (Herbart) —, würde dann als naturgemäfseste Spannung der geistigen Kraft und als entwickelte Selbstthätigkeit zugleich der Zustand sein, aus welchem recht eigentlich das **freie Wollen** hervorwächst (Stoy, Encykl. S. 77). Dieses Wollen wird, wenn es recht rein und voll seine Nahrung aus der oben bezeichneten geistigen

1) Vgl. den didaktischen Katechismus.

Kost bezogen hat, nicht nur ein ideales, sondern auch ein geweihtes Wollen sein, nicht nur zur rechten Besinnung auf die eigenen, sittlichen Kräfte und den eigenen sittlichen Wert (γενναιότης) führen, sondern auch zugleich zum Verständnis für die geheimnisvollen Kräfte einer aufser uns liegenden, ewigen Welt. Es wird nicht nur einer Charakterbildung im Sinne der Humanität dienen, sondern der religiösen Charakterbildung, und schliefslich, soweit schon die Schule dasjenige vorbereiten kann, was ausreifen zu lassen erst Sache des Lebens und der Lebensführungen ist, der Bildung einer **religiös geweihten Persönlichkeit.** Wenn endlich, wie die Sittlichkeit von selbst zugleich eine religiöse Form annimmt, so auch das Ideal der Persönlichkeit nicht ein Ideal des Wissens, wie bei den Alten und schon bei Sokrates, auch nicht ein Ideal nur des Thuns, wie im Judentum und bei Kant, sondern dasjenige Ideal der religiösen Gesinnung und des religiös geweihten Willens ist, welches das Christentum aufstellt, — dann wird die religiös geweihte Persönlichkeit, zu welcher in den Schülern der Grund gelegt werden soll, ihr Ideal nur von der Persönlichkeit Christi selbst nehmen können, und das die letzte Aufgabe des erziehenden Unterrichts sein, den Zögling zu Christus hinzuführen, seine Persönlichkeit, soweit das hier schon möglich ist, verklärend hineinzubilden in das Bild Christi.[1]

Soll nun in Wahrheit auch die Lektüre „ein reiner Quell **sittlicher Kraft**“ werden, und soll diese Forderung, welcher jeder freudig zustimmen wird, keine leere Phrase, ihre Beachtung keine halbe That bleiben, so wird auch sie suchen müssen, direkt, ausdrücklich und in geschlossener Weise auf die Bildung des **sittlichen Willens**, des **religiösen Charakters, der religiös geweihten Persönlichkeit**, auf die Empfänglichkeit für das **christliche Glaubensleben** hinzuwirken.

Zu denselben Ergebnissen führt auch eine andere Erwägung. Das Wachstum und der Gehalt unserer Bildung wird immer bestimmt durch den Erfahrungsgehalt, welchen wir in uns aufnehmen, und der Unterricht wird dann am fruchtbarsten werden, wenn er den jedesmal bereits vorhandenen Erfahrungsgehalt, welcher teils allgemein menschlicher, teils nationaler und heimatlicher, teils individueller Art ist, möglichst intensiv verwertet, ihn auf den verschiedenen Stufen seiner eigentümlichen Wandlungen und seines Wachstums begleitet, und nun auch planmäfsig und stetig einen neuen, innerlich verwandten Nahrungs-Stoff und -Gehalt so hinzuführt, dafs er sich dem vorhandenen leicht assimiliert und dadurch ein naturgemäfs und stetig fortschreitendes, aber auch intensives Wachstum

1) Die letzte Ausführung nach Ziller-Just Allgem. Pädagogik, S. 21 ff.

des ganzen inneren Menschen nicht nur in die Breite, sondern vor allem auch in die Tiefe und Höhe erzeugt.

Kann nun die Aufgabe des gesamten Unterrichts auch dahin gefafst werden, dafs er Antwort auf die Frage zu geben hat: „Wie hat sich der „Unterricht zu dem Vorstellungsmaterial zu verhalten, das die „eigene Erfahrung in die Seele des Zöglings gelegt hat und „unausgesetzt zu legen fortfährt, und was soll zur fortgesetzten „Verknüpfung jener Erfahrung und der Lehren und Antriebe des „Unterrichts geschehen?" (Willmann a. a. O. S. 55), so wird auch die Lektüre als eine solche Erfahrungsquelle angesehen werden müssen, und zwar als die bedeutsamste. Denn sie bietet ein Dreifaches:

1. **Umgang mit idealen Persönlichkeiten**[1] a) der Autoren und b) mit denjenigen ihrer Darstellungen, seien diese nun bedeutsame Einzelpersönlichkeiten oder Gesamtpersönlichkeiten.

2. **Bekanntschaft mit bedeutsamen Begriffen** (Objektsvorstellungen)[2] wissenschaftlicher, ästhetischer oder ethischer Art.

Die Macht des Beispiels, welche in dem Umgang mit idealen Persönlichkeiten liegt, ist ungleich wirksamer und eindringlicher, und deshalb wird die Lektüre dieser Art in den Vordergrund und Schwerpunkt treten müssen; aber auch die Aufdeckung bedeutsamer Anschauungen und Begriffe, besonders ethischer Art wird von unberechenbarer Frucht sein können; die Lektüre darf jedenfalls die direkte Verwertung auch dieses fruchtbaren Bildungsmittels sich nicht entgehen lassen. Eine besonders intensive Wirkung wird sie offenbar dann erzielen, wenn sie durch ein und denselben Stoff gleichzeitig beides erreichen kann. So treten in den Haupthelden des Lessingschen Dramas: Minna von Barnhelm dem Schüler nicht nur ideale Typen von Persönlichkeiten entgegen, sondern es kann auch aus jener gesamten Dichtung der Begriff und das Wesen der Ehre

1) Hierzu vgl. die trefflichen Ausführungen bei Ackermann a. a. O. S. 82 ff. Er formuliert die Frage so: „Was hat zu geschehen, damit (durch die Lektüre) fremde Urteile, Gefühle, Bestrebungen, die der Unterricht dem Sch. vorführt, nun auch dem letzteren zum eigenen Besitz werden? Denn dafs sie das werden, das ist's, worauf es ankommt."

2) Vgl. Matzat in der gehaltvollen Abhandlung: „Bildung des Willens durch den Unterricht." Zeitschr. f. Gymnasialwesen 1871. S. 865 ff. Daselbst heifst es S. 876: „Eine umfassende Aufgabe wäre nun, zu zeigen, wie sich jedes der für die Gesamtbildung in Betracht kommenden Unterrichtsfächer — namentlich auch der Unterricht in alten und neuen Sprachen, soweit er Lektüre ist — in dieses Stufensystem der bezweckten Entwicklung des Gemütes der Sch. einordnen und wie es auf jeder Stufe von objektiver Seite (durch Objektsvorstellungen) oder von subjektiver (durch Beispiel und Umgang) oder von beiden Seiten her wirksam ist.

abgeleitet und erkannt werden; so sind im Parzival die Gestalt und Schicksale des Housthelden ein Mittel, das Wesen des christlichen Glaubens und die Wege, wie er gewonnen wird, anschaulich darzustellen (s. unten Seite 480).

Die eigene Erfahrung, zahlreiche Selbstzeugnisse grofser Männer,[1] vor allem die Geistesentwicklung bedeutender Autodidakten[2] zeigen uns, wie epochemachend die Lektüre für das ganze innere Leben eines Einzelnen werden kann. Handelt es sich nun um eine planmäfsige, möglichst fruchtbare Ausgestaltung des inneren Lebens von ganzen Schülergenerationen, so müfste in der Auswahl der für diese bestimmten Lektüre alles wenigstens fähig sein, für sie epochemachend zu werden. Das wird der Fall sein, wenn zu den vorbezeichneten Anforderungen noch die weitere hinzukommt, dafs in dem Gehalt der Lektüre die eigentümlichen besondern Erfahrungen des Zöglings mit den eigenartigen Erfahrungen seines ganzen

1) Vgl. Goethes Wahrheit und Dichtung. Buch 8: „Auf zweierlei Weise kann der Geist höchlich erfreut werden, durch Anschauung und Begriff. Aber jenes erfordert einen würdigen Gegenstand, der nicht immer bereit, und eine verhältnismäfsige Bildung, zu der man nicht gerade gelangt ist. Der Begriff hingegen will nur Empfänglichkeit; er bringt den Inhalt mit, und ist selbst das Werkzeug der Bildung Man mufs Jüngling sein, um sich zu vergegenwärtigen, welche Wirkung Lessings Laokoon auf uns ausübte, indem dieses Werk uns aus der Region eines kümmerlichen Anschauens in die freien Gefilde des Gedankens rifs Die Herrlichkeit solcher Haupt- und Grundbegriffe erscheint nur dem Gemüt, auf welches sie ihre unendliche Wirksamkeit ausüben, erscheint nur der Zeit, in welcher sie ersehnt im rechten Augenblick hervortreten. Da beschäftigen sich die, welchen mit solcher Nahrung gedient ist, liebevoll ganze Epochen ihres Lebens damit und eefreuen sich eines überschwenglichen Wachstums."

2) Sehr bezeichnend ist das Geständnis Fr. Fröbels von der epochemachenden Wirkung, welche auf ihn ausgeübt habe die Lektüre von Proeschkes anthropologischen Fragmenten, Novalis Schriften und E. M. Arndts Germania und Europa „Das erste stellte mir mit einem Schlage mich selbst in meinem Sein, Charakter in meinen Neigungen und in meinen Lebensschicksalen als ein Ganzes dar, so dafs ich jetzt ernst anfing, mich als selbständige Person zu erkennen und anzuschauen. Ich sah zuerst mich und mein Leben als ein Ganzes und gegenüber einer andern Aufsenwelt. Das zweite Buch machte mir die innersten, verborgensten Regungen, Empfindungen und Anschauungen meines Geistes kund, offen und lebendig. Das innerste Sehnen und Streben meines Gemüts lag offen vor mir; mit dem Buche glaubte ich mich selbst wegzugeben, und was dem Buche geschah, fühlte ich, als geschähe es mir, und wohl noch tiefer und schmerzlicher. Das dritte Buch lehrte mich den Menschen in seinen grofsen geschichtlichen Verhältnissen kennen, schlofs das Leben überhaupt als ein grofses Ganzes vor mir auf und verband mich selbst mit meinem Volke, mit Vor- und mit Mitwelt." (Fr. Fröbels Leben und Lehre von H. Reinecke. Bd. I. S. 27.)

Volks, endlich mit grofsen allgemein menschlichen Fragen zusammentreffen, d. h. wenn der Gehalt der Lektüre Antwort auf grofse Lebensfragen giebt, welche Individuum, Nation und Menschheit in gleicher Weise bewegen, und die allemal auch etwas von Ewigkeitscharakter an sich tragen werden. Dazu ist dann nötig, sich in die Seele einer ideal gerichteten Jünglingsnatur zu versetzen, sich klar zu machen, welche Fülle von aufbrechenden Kräften, sich regenden Begehrungen, sich drängenden Fragen und Zweifeln in dem Gemüt einer solchen beschlossen liegt, welches Verlangen, Antwort auf diese Fragen, Gewifsheit für diese Zweifel zu finden, wie hier auf alle Weise Sichtung und Klarheit, Sammlung und Ruhe, Halt und Vertiefung hineingebracht werden soll, wie endlich alles ideale Suchen und Gären des jugendlichen Gemüts schliefslich den Ewigkeitsfragen religiöser Art zudrängt, welche es bald genug in eigner innerlicher Erfahrung, nicht selten auch wohl schon in eignen innerlichen Kämpfen als die höchsten und eigentlichen Lebensfragen erkennt, deren Beantwortung daher auch für ihn schon bald genug die höchste und eine zentrale Bedeutung gewinnt.[1]

1) Es mag erlaubt sein, zugleich im Hinblick auf die nachfolgenden Ergebnisse diese Andeutungen durch eine früher gegebene Charakteristik (Vier Entlassungsreden, Progr. des Gymnasiums zu Potsdam 1874 S. 6, wieder abgedruckt in Frick, Schulreden. Verlag von Th. Hofmann, Gera 1892 S. 97 f.) zu ergänzen: „Er (der Jüngling) soll den Blick voll jugendlichen Sehnens auf die Zukunft gerichtet haben; ihn soll dürsten nach Antwort auf alle Rätsel des Lebens, hungern nach fröhlicher Arbeit; sein Gemüt soll ganz eingetaucht sein in die Weihe reinster Begeisterung, welche aus dem Gefühl quillt, zu Idealen berufen zu sein, und aus der hoffenden Unbefangenheit, welche überall noch Ideale sieht und sehen soll. — Aber es soll in diesem Gefühl aufbrechender Thaten und Weisheitslust das andere ihm nicht abhanden kommen, dafs der Weg zum Wissen durch das Lernen führt, dafs Thaten Übung der Kraft voraussetzen, dafs sein Alter näher liegt den Anfängen der Lebensbahn als dem Ende, und wenn auch eine Zeit der Werdelust, mehr doch eine Zeit des reifenden Werdens ist, als des fertigen Gewordenseins. Er wird den Zwiespalt in sich, zwischen der Freiheit, zu welcher er sich berufen fühlt und der Unfreihait, in welcher er noch steht, auflösen dadurch, dafs er die Unfreiheit umsetzt in den freien und befreienden Gehorsam, dafs er die Freiheit sucht in der freudigen dienenden Hingabe an die Arbeit seiner Erziehung und Bildung. Und wenn er in dieser Grundstimmung eines sich bescheidenden und bescheidenen Sinnes, der in stillem Hoffen der Zeit der Erfüllung entgegenharrt, mit Ernst an die Bildungsarbeit herantritt, so wird jenes aus der Doppelstellung seiner Lebensstufe entspringende Gefühl vollends sich seiner bemächtigen und fort und fort wachsen, dafs nämlich gegenüber dem Reichtum alles Grofsen und Schönen, der sich vor seinem Gemüt aufthut, gegenüber der Fülle von Wundern und Geheimnissen, die er anfängt ahnend zu begreifen, seine Seele schlicht wird, geneigt zu ernster Einkehr in sich selbst, demütig, stille vor den Menschen und allmählich auch stille vor Gott.

Soll nun der Unterricht alles, „was auf der Bahn des jugendlichen Fragens und Forschens liegt, zu seinem Gegenstand machen unbekümmert um das Fachwerk der Disziplinen“, (Willmann a. a. O. S. 105), hier sind ihm besondere und grofse Aufgaben gestellt.

In summa: die Einheit des Subjekts, die nicht leiden soll unter der Vielheit, welche die geistige Thätigkeit verflachen könnte durch Zersplitterung, ist unserm Schutz befohlen; die rechte Konzentration ist uns Prinzip des erziehenden Unterrichts, die eigene Erfahrung des Zöglings das Zentrum. An diese wollen wir von allen Seiten Lehren und Antriebe anschliefsen, von hier aus weiter darauf hinarbeiten, das in der Seele vereinzelt Dastehende zusammenzuführen, das Auseinanderfallende zu verknüpfen. Unter diesem Gesichtspunkte wollen wir Wege suchen zwischen verschiedenen Lehrgegenständen der Lektüre, Gruppen derselben bilden, die übergreifen von der einen zur anderen, damit von jedem Punkte derselben aus Verbindungen mit andern hergestellt werden. (Willmann a. a. O. S. 104 und 119.) — Vornehmlich durch zwei Operationen aber werden wir diese Wege finden: einmal durch Zurückgehen überall auf das Elementare und Fundamentale, sodann durch Ausbildung von festen Gedanken-Kernen und -Zentren als Apperzeptions-Kernen und -Massen, von deren organisatorischer Kraft die Verwebung wie der mannigfachen Stoffe, so der Vorstellungsreihen, Gefühle und Strebungen am naturgemäfsesten und deshalb leichtesten ins Werk gesetzt werden wird.

Wie nun lassen sich die zuletzt aufgestellten Anforderungen in der Wahl der Lektüre praktisch erfüllen? Wir wollen in der Beantwortung

Denn, bleibt das Greisenalter wahrer Freude leer und wahren Trostes bar, wenn nicht der milde Schimmer göttlicher Erfahrung weihevoll darüber ergossen ist, entbehrt des Mannesalters Wirken und Schaffen der höchsten Weihe, solange er es nicht betrachtet zugleich auch als einen Gottesdienst, so sind auch die Ideale des Jünglingsalters unvollkommen, wie schimmernd sie auch sein mögen, wofern auch hier nicht schon in der Tiefe des Gemüts vorhanden ist jene andachtsvolle Bezogenheit auf das Tiefste und Höchste, die Offenbarungen Gottes.

Das ist die Wesenseigentümlichkeit des Jünglingsalters; so fassen wir den Begriff pudor; es ist sittliches Gefühl, Ehrgefühl im allgemeinen. Deshalb konnte es der Römer identisch denken mit ingenuitas, d. h. mit dem Wesen eines ingenuus, einer freien, dem Edlen zugewandten, nicht knechtisch gesinnten Persönlichkeit. Aber es ist pudor auch die differentia specifica des Jünglingsalters im besonderen, Gefühl seiner sittlichen Idee, seiner Ehre, Zurückhaltung im Gefühl der Unzulänglichkeit, modestia d. h. sich bescheidender Sinn, verecundia d. h. ehrfürchtige Gesinnung, Gefühl für alles Hohe und Tiefe, für das Ideale, Keuschheit des Gemüts, Scheu vor dem Heiligen und — setzen wir hinzu aus christlicher Anschauung — Empfänglichkeit auch für das Wehen des göttlichen Geistes und seiner Offenbarungen.“

dieser Frage in umgekehrter Folge zunächst von einem der letzten Ergebnisse ausgehen und rein empirisch zu Werke gehen. — Wir schliefsen die Klassenlektüre des Gymnasiums ab mit der Tragödie (Sophokles, Lessing, Goethe, Schiller). Warum? Nur, weil sie die reifste Frucht der Litteratur ist? das Schlufsglied in der Reihe der poetischen Gattungen (Epos, Lyrik, Drama)? Nur, weil sie die vollständige Kenntnis der griechischen Sprache und das reifste Verständnis der Sch. voraussetzt? Ist das Grund genug, wenn das Subjekt des Sch., nicht das Objekt vornehmlich Mafsstab für die Auswahl der Lektüre werden soll? Ist hier keine tiefere innere Beziehung zwischen dem Objekt und dem zu bildenden Subjekt nachweisbar? Wir finden sie in Folgendem:

Die Tragödie ist vollendetste Darstellung des **Tragischen**, das Tragische vollendetste Erscheinungsform des Erhabenen der höchsten Stufe. Diese höchste Stufe[1] ist erreicht mit dem Erhabenen des sittlichen Willens; die Erhabenheit desselben tritt uns am gewaltigsten entgegen als die alles überragende Erhabenheit des göttlichen Willens. Diese offenbart sich am erhabensten dann, wenn auch das idealste Wollen der Menschennatur sich in Irren und Verschuldung befangen erweist, und das übergewaltige Leiden oder der erschütternde Untergang, welchen die irrende Befangenheit und allmähliche Schuldverstrickung des Helden heraufbeschwört, nur ein Mittel wird, die absolute Erhabenheit des allein unfehlbaren göttlichen Willens sieghaft heraustreten zu lassen. — Nun ist es schon ein erhabenes Schauspiel, wenn in Lessings Emilia Galotti die Erhabenheit des menschlichen Willens stark genug gezeigt wird, alle Bande, in welche die sittliche Freiheit geschnürt werden soll, mit der Heldenkraft eines erhabenen Entschlusses zu zerreissen. Und wenn der freiwillig gewählte Tod der Heldin zugleich Sühne wird für eine vorangegangene, leise Verschuldung,[2] so soll der Sieg der sittlichen Freiheit offenbar als Sieg des Göttlichen nicht nur über die diabolischen Ränke der Gegner, sondern auch über das Ungöttliche in der irrenden Menschennatur selbst hingestellt werden, (Das Tragische in der Anlage des Dramas.) Aber eine höhere Form des Erhabenen ist es sicherlich, wenn in Goethes Iphigenie eine ideale, in priesterlicher Reinheit um die höchsten Güter (Entsühnung des Hauses, Rettung des Bruders, Erfüllung der priesterlichen

1) Sonstige Erscheinungsformen des Erhabenen sind: das Erhabene des Raumes, der Zeit, der Bewegung, der physischen und geistigen Kraft, und hier wiederum des Denkens, der Empfindung (Leidenschaft), endlich des Willens.

2) Wir folgen mit voller Überzeugung der Auffassung J. W. Löbells, die Entwicklung der deutschen Poesie, Bd. III. S. 259 ff.

Mission) ringende Natur schon durch die Versuchung zur Verschuldung und schon durch den ersten leisen Schritt hinein in dieselbe[1] zur klaren Erkenntnis zurückgeführt wird, dafs nur eine göttliche Macht die unlöslichen Wirren lösen könne, in dieser Erkenntnis in gläubigem Gebet[2] sich auf dieselbe beruft und schliefslich durch den erhabenen Sieg der eignen sittlichen Freiheit nun erreicht, dafs die Klarheit des göttlichen Willens als erhörende und bewahrende Gnade sich um so sieghafter offenbart. (Das Tragische im Ausblick.) Noch erhabener wiederum wird das Schauspiel, wenn in der Sophokleischen Antigone die Helden uns so vorgeführt werden, dafs sie einerseits beide auf dem Boden idealster Auffassung, hier vom Recht der Familie und der Götter, dort vom Recht der Gesellschaft und des Staates stehen, zugleich aber vor der vollendeten Thatsache einer eben aus dieser idealen Auffassung hervorgehenden, zunächst noch geringen Verschuldung, — wenn dieselben dann, geblendet durch die anscheinend unlösliche Verschlingung von Recht und Schuld, verhindert werden, die Wege der Verständigung zu suchen und zu finden, und sich in immer tieferes Irren hineintreiben lassen, damit auch hier schliefslich die allein absolute, über allem Irren erhabene Klarheit des göttlichen Willens um so sieghafter und erhabener hervortrete mit der Predigt von der *σωφροσύνη* d. h. der unbedingten Wahrung eines guten Gewissens und der

1) Wir finden denselben in ihrem Auftreten zu Anfang von Akt IV, Sc. 1 u. 2, in der Art, wie sie sich anschickt, auf die klug ihr gelehrte Rolle einzugehen.

2) Man sollte endlich aufhören, immer noch in dem „die Wahrheit reden“ oder in der „Wahrhaftigkeit“ die Macht zu sehen, welche allein fähig sei, die unlöslichen Wirren dieser Tragödie zu lösen, (so nach W. Scherer, Geschichte der deutschen Litteratur S. 535 ff.), und in einseitiger Auslegung eines ganz gelegentlichen Goetheschen Wortes zu meinen, dafs alle menschlichen Gebrechen reine Menschlichkeit allein zu sühnen schon im stande sei, sondern, wie mit einem Gebet um Rettung und Heimkehr der Eingang (I. 1) und der erste Akt (I. 4) schliesst, und wie der reinen Schwester Segenswort hilfreiche Götter von Olympus rufend (III. 1) die Genesung des Orest herbeiführt (III. 3), wie das Gebet sich sonst auf den Höhenpunkten der Handlung aus ihrer Seele ringt (III. 1 auf die Kunde, dafs Orest und Elektra lebe, und III. 3 auf die andere, dafs Klytämnestra durch des Sohnes Hand gefallen sei; vor allem IV. 5, als der Ahnen alte Hafs auf die Götter auch ihre Brust zu fassen und sie in den Fluch ihres Geschlechtes hineinzuziehen droht), — so ist es auch das Gebet (V. 3: „Allein euch leg ich's auf die Knie! wenn ihr wahrhaft seid, wie ihr gepriesen werdet, so zeigt's durch euren Beistand und verherrlicht durch mich die Wahrheit!), welches erhört, die Lösung herbeiführt, die natürlichste, herrlichste, tiefsinnigste Umwandlung des „deus ex machina.“ Vergl. auch H. F. Müller, Goethes Iphigenie. Heilbronn 1882. S. 37; und Frick, Wegweiser durch die klassischen Schuldramen. 2. Aufl. Gera 1892.

unbedingten Warnung vor jeder ὕβρις.[1] (Das Tragische in der Vollendung.) Wenn endlich im Soph. Aias von vornherein die gnädige Führung der Gottheit in Sicht gestellt wird, welche den Helden vor unsühnbarer Schuld (ἀνήκεστος V. 52) gnädig hat bewahren wollen, ihm eine kurze Prüfung auferlegt, damit er seinen trotzigen Eigenwillen ganz dem gnädigen Willen der Gottheit unterordnend, in stiller Gottergebenheit der durch die Göttin bestimmten Lösung harre,[2] sodann den Selbstmord dennoch zuläſst, damit auch diese scheinbar erhabene Sühne des Helden als eine voreilige That in ihrer Nichtigkeit erscheine und die Klarheit des göttlichen Willens nur in ein helleres Licht stelle, endlich zum Schluſs die Wiederherstellung seiner Ehre selbst herbeiführt, damit auch hier die Gnade der Götter sich mächtiger erweise, als der Gewaltigen Haſs, — so ist hier die göttliche Gnade als eine die irrende, schuldverstrickte Menschheit führende Macht vielleicht am bestimmtesten zum leitenden Gedanken der ganzen Dichtung geworden. Insofern würde der Aias eine Steigerung im Verhältnis zur Antigone, ja, auch im Verhältnis zur Goetheschen Iphigenie darstellen. In der Skala mit dem Inhalt: Offenbarung der Erhabenheit und Klarheit des göttlichen Willens als göttliche Gnade, nimmt der Aias trotz seiner sonstigen Einfachheit die höchste Stufe ein.

War nun Bildung des Willens und schlieſslich die sittlich religiöse Heiligung desselben das höchste Ziel der Charakterbildung, welches wir auf der höchsten Stufe des erziehenden Unterrichtes anzustreben haben, so besteht eine sehr tiefgehende Beziehung zwischen solchen Stoffen der Tragödie und den Zöglingen der höchsten Gymnasialstufe. Und so liegt darin neben den oben und früher angeführten Gründen mehr äuſserlicher Art ein sehr innerlicher, aus dem Wesen des zu bildenden Subjekts und dem höchsten Bildungszweck genommener Grund. Ja, die allmähliche Einführung in das Verständnis für das Wesen des **Tragischen** wird in der Prima zu einer Hauptaufgabe des Unterrichts werden können und müssen. Dadurch wird dann auch die Stufenfolge innerhalb der Lektüre der Tragödien bestimmt werden, teils so, daſs man dem geschichtlichen Gange nachgehend zeigt, wie die Folge: Lessing, Goethe, Schiller, und bei Goethe und Schiller wiederum die Folge ihrer Dramen bis zur Iphigenie und zum Wallenstein ein immer wachsendes und sich vertiefendes Verständnis und eine immer reinere Herausarbeitung des Begriffes des Tragischen deutlich

1) Antigone scheidet mit dem Geständnis der Möglichkeit eines Irrtums ihrerseits (v. 925) und Kreon wird zum Schluſs darauf hingewiesen, ganz willenlos sich dem Willen der Gottheit hinzugeben. (V. 1337.)

2) Hierüber vgl. den Exkurs am Schluſs dieser Arbeit.

erkennen lassen, teils so, dafs wie in der oben angedeuteten Folge (Emilia Galotti, Iphigenie, Antigone, Aias) immer höhere Formen des Tragischen vorgeführt werden. Vor allem wird dadurch die Ausscheidung des minder Wertvollen erleichtert werden da, wo einmal, wie bei der griechischen Lektüre mit Rücksicht auf das knappe Zeitmafs und die Notwendigkeit gründlicher Behandlung eine Beschränkung auf wenige Stücke geboten ist. Es wird uns also auch aus diesem Grunde sehr leicht, den Äschylus und Euripides aus der Schullektüre zu streichen, so anziehend und relativ fruchtbar auch hier die Behandlung gemacht werden kann. — Endlich wird sich Gelegenheit zur Nachweisung des Tragischen auch in anderen Stoffen mannigfach bieten, z. B. am Geschick des Hektor und des Patroklos in der Ilias, an der sizilischen Expedition im Thukydides, in der Auffassung vom Tode des Arminius bei Gelegenheit der Lektüre des Tacitus, in der Auffassung des leidenden Laokoon in der betreffenden Gruppe u. s. w.

Lassen sich nun etwa in ähnlicher Weise innere Beziehungen nachweisen zwischen sonstigen durch die Tradition vereinbarten Stoffen der Lektüre und den besonderen ethischen Bildungszwecken auf der höchsten Stufe des erziehenden Unterrichts? Wir haben uns an einer anderen Stelle[1] darzuthun bemüht, wie der Begriff der **Ehre** zeitweilig zu einem Mittelpunkt für die Konzentration der Primalektüre gemacht werden könne. Es giebt keinen ethischen Begriff, welcher einerseits so bedeutsam durch die klassischen Werke der Dichtung, Geschichtschreibung, Beredsamkeit und Philosophie hindurchginge, und anderseits dem Schüler so nahe liegt, wie der Begriff der Ehre. Beides ist der Fall, weil die Ehre als „Anerkennung des sittlichen Wertes der Persönlichkeit" ein fundamentaler und neutraler Begriff für das Wesen, die Ausgestaltung und das Wirken der sittlichen Persönlichkeit ist und zwar nicht nur der Einzelpersönlichkeit, sondern auch der Volkspersönlichkeit; er ist ein Begriff von universellster Art und wie kein anderer allgemein menschlichen Gehaltes. Es behandeln den Ehrbegriff als solchen: Minna von Barnhelm (Unterschied zwischen relativer Ehre, d. h. der Anerkennung vor der Welt und absoluter d. h. der Anerkennung vor Gott durch die Stimme des Gewissens); die nur persönliche Ehre: Werthers Leiden, die Ilias (Achilles), Philoktet; die Ehre des Weibes: Emilia Galotti; die Standesehre als Herrscherehre: Antigone (Kreon), als priesterliche Ehre: Iphigenie, Parzival; als ritterliche Ehre: Parzival, Götz, Egmont, Wallenstein (Buttler); als Heldenehre, die durch eigene Schuld vernichtet wird: Philotas, Götz, Aias, die Räuber (Karl), Jungfrau von Orleans; als Ehre des Philoso-

1) Inwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten? oben S. 241 ff.

phen: Sokrates in der Apologie, im Kriton und Phädon; die Ehre des Hauses und Geschlechtes: Ilias (Hektor), Iphigenie, Antigone; die Ehre des Vaterlandes, Staates, der Nation: Ilias (Kektor), Philotas, Demosthenes' philippische Reden, und überall da, wo der Freiheitsbegriff hineinspielt, s. unten. In manchen dieser Dichtungen bildet die Ehre das Hauptthema (z. B. in der Ilias, in Minna v. B., in Emilia Galotti), in den anderen ein sekundäres. Auch an falschen dichterischen Auffassungen und Darstellungen der Ehre fehlt es nicht, wie in Schillers Kabale und Liebe, im Fiesco (Charakrer des Verrina).

Zugleich zeigt schon die gegebene Zusammenstellung, wie der Begriff der Ehre sich unwillkürlich mit zwei andern ethischen Kardinalbegriffen verbindet, welche gleichfalls individuelle, nationale und allgemein menschliche, also universelle Bedeutung haben, mit dem Begriff der **Treue** und der **sittlichen Freiheit.** Denn auch in ihnen handelt es sich um Ausgestaltung und Bewährung der sittlichen Persönlichkeit. So ist auch das Thema der **Treue** und ihr Gegensatz, der Verrat, ein Thema, welches sich durch die meisten der von uns in der Prima behandelten Dichtungen hindurchzieht: als Treue gegen die Familie (Iphigenie), Gattentreue (Fiesco), Treue der Liebenden (Antigone, Räuber, Kabale und Liebe, Wallenstein), Freundestreue (Don Carlos), Feindestreue (Aias), Mannestreue (Nibelungenlied, Götz, Fiesco), Treue gegen den Beruf, die übernommene Mission (Iphigenie, Jungfrau von Orleans, Apologie u. Kriton), Treue gegen sich selbst (Philotas, Götz, Egmont), Treue gegen das Vaterland (Hektor in der Ilias, Wallenstein), Treue gegen Gott (Parzival, Iphigenie), Treue und Verrat (Götz, Fiesco, Wallenstein). — Die **sittliche Freiheit** behandeln als Thema im Sinne der persönlichen Freiheit: Philotas, Emilia Galotti, Götz, Egmont, im Sinne der nationalen Freiheit: Thukydides (sizilische Expedition), Demosthenes, Tacitus in der Darstellung der germanischen Freiheitskämpfe, Jungfrau von Orleans; im Sinne der inneren politischen Freiheit: Götz, Egmont, Räuber, Fiesco, Don Carlos; — ihre Entartung wird gezeichnet in der Charakteristik des Thukydides III. 81; — endlich im Sinne der religiösen Freiheit: Luthers Schriften und die h. Schrift selbst.

Wenn aber diese zuletzt genannten Begriffe: Ehre, Treue, sittliche Freiheit nur verschiedene Äufserungen und Bezeugungen des sittlichen Wertes der **Persönlichkeit** sind, so können sie diesem höheren Begriff untergeordnet werden, welcher wie die früheren das Einzelleben und Völkerleben gleich nahe berührt und auch dem Erfahrungskreise der heranreifenden Jugend aufserordentlich nahe liegt. Das wird besonders deutlich, wenn man ihn nimmt im Sinne der den Griechen so geläufigen Bezeichnung von

γενναιότης,[1] d. h. als ingenuitas, Ursprünglichkeit, Urwüchsigkeit, Echtheit des Wesens, Lauterkeit der Gesinnung, angeborenem Seelenadel, welcher der Boden eines lebendigen Ehrgefühls ist sowie der Treue gegen sich selbst und der sittlichen Freiheit, am vollsten aber mit der **Wahrhaftigkeit** des Wesens sich deckt. Stellt sich nun die Litteratur und vornehmlich wieder die Poesie die Aufgabe, die menschliche Natur nach ihren idealen Seiten, sei es positiv, sei es e contrario, sei es in hartem Ringen um Herausgestaltung ihres idealen Gehaltes, sei es auf der erreichten Höhe, vorzuführen, so ist es nur natürlich, dafs auch die Darstellung der *γενναιότης* in der Litteratur zu einem fort und fort wiederkehrenden Hauptthema wird: im Parzival die *γ.* der Naivetät des Knabenalters und der Harmlosigkeit des anbrechenden Jünglingsalters; im Philoktet die *γ.* eines ideal gerichteten Jünglings im Kampfe mit der durch Ehrbegierde herangebrachten Versuchung; im Tasso die *γ.* in Perspektive als Ergebnis trüber Gärung und langsamen Ringens eines reifenden Mannes; in Goethes Egmont die *γ.* im Vollbesitz des gereiften Mannes, welcher eben dadurch in falsche Sicherheit gewiegt zu Fall kommt; in Goethes Iphigenie die *γ.* eines idealen Weibes, welches kraft der Wahrhaftigkeit ihres Wesens die verworrenen Knoten ihres Geschicks zwar nichts selbst schon löst (s. o. S. 475), wohl aber den einzigen Weg der Lösung, nämlich durch Anrufung göttlicher Hilfe richtig zu finden weifs; in den philippischen Reden des Demosthenes das Ringen der *γ.* eines grofsen, von glühender Vaterlandsliebe erfüllten Staatsmannes im Kampf mit der Entartung seiner unedeln Vaterlandsgenossen; im Phädon das Bild des vollendeten Philosophen zugleich als Bild vollendeten Seelenadels;[2] im Wallenstein (in der Gestalt des Max und der Thekla) die *γ.* im Konflikt mit der Unlauterkeit und Arglist der umgebenden Welt,[3] Berufung auf die *γ.* eines Feindes in der Rede Cic. pro Ligario.

Solche Typen müssen den reifern Schüler anmuten, weil ihre mahnenden Stimmen die Stimme des eignen Innern anrufen, in dessen Tiefen die *γενναιότης* und ingenuitas als wohlverstandene Gewissensforderungen ruhen. Auch wird ihnen leicht die Geistesverwandtschaft hellenischen und deutschen Geistes fühlbar werden. Denn dafs das Wesen der

1) Aristot. h. a. I, 1: *τὸ γενναῖον τὸ μὴ ἐξιστάμενον ἐκ τῆς αὐτοῦ φύσεως.* Vgl. Diomedes in der Ilias V, 253: *οὐ γάρ μοι γενναῖον ἀλυσκάζοντι μάχεσθαι, οὐδὲ καταπτώσσειν.*

2) Vergl. die Charakteristik im Phädon, p. 116 c.: „*σὲ δ' ἐγὼ καὶ ἄλλως ἔγνωκα ἐν τούτῳ τῷ χρόνῳ γενναιότατον καὶ πρᾳότατον καὶ ἄριστον ἄνδρα ὄντα τῶν πώποτε δεῦρο ἀφικομένων, καὶ δὴ καὶ νῦν κ. τ. λ.*“

3) Dadurch wird die angebliche Episode Max und Thekla, zu einem ruhenden Pol in der so bewegten Handlung, zu einer Achse der gesamten Dichtung.

γενναιότης mit dem Inbegriff von Ehre, Treue, sittlicher Freiheit der ganzen deutschen Volkspersönlichkeit eigentümlich ist, soll sie des Tacitus Germania lehren. — Haben aber schon die oben genannten Typen aus dem Einzelleben, wenn sie so häufig auch das Ringen der γενναιότης mit den Versuchungen, dem Irren und der Verschuldung aufdeckten, vor einer einseitigen, allzu idealistischen Lebensauffassung warnen können, so wird der Zögling an der Einführung in das Verständnis des Tragischen, welches die durch die Schwachheit der irrenden Menschennatur bedingte Nichtigkeit auch der idealsten γενναιότης enthüllt, vollends ein heilsames Korrektiv haben, und auch in dieser Beziehung die Einführung in den Begriff des Tragischen den besten Abschlufs bilden.

Indessen fehlt noch das Wesentlichste in dem Bilde der sittlich geläuterten Persönlichkeit, die religiöse Weihe des Willens, die Läuterung der anima naturaliter christiana zur Empfänglichkeit und zum Verständnis für die Tiefen des christlichen Glaubens. Diese Läuterung geht parallel mit der Antwort auf die Frage: „Was ist Gott?" Jedes suchende Menschenherz macht diese Entwicklung an sich selbst durch, erfährt die Frage und ihre verschiedene Beantwortung erlebend am eignen Gemüt; ein Jünglingsgemüt, zumal ein deutsches, wenn es recht geartet und nicht der Tumbheit verfallen, sondern verlangend auf das Ewige gerichtet ist, soll es an sich erfahren, erfährt es in den Wirren der Gegenwart unter dem Ansturm des Skepsis und Negation, gegen welche niemand ihn feien kann, vielleicht lebhafter noch als je. Da kann es ein Wiederhall der Fragen des eignen innern Lebens werden, ja mehr — ein Anstofs zu einer ewigen Bewegung oder eine epochemachende Förderung in der Klärung über die höchsten und tiefsten Lebensfragen, wenn ihm in den Mitteilungen des Sokrates über seinen innern Entwicklungsgang im Phädon (cap. 45 ff.) das Bild eines Jünglings vorgeführt wird, welchem die einseitige Betrachtung des Naturlebens und die einseitige Beschäftigung mit einer falschen Naturwissenschaft den Blick so geblendet hat, dafs er die Wirklichkeit göttlicher Potenzen und damit die Wahrheit nicht mehr zu erkennen vermag, bis er inne wird, dafs eine δαιμονία ἰσχύς der Urquell des Lebens und die den Organismus der Welt zusammenhaltende Macht ist, auch in Selbstbescheidung der Zeit harrt, wo etwa das Gefährt des religiösen Glaubens (λόγου θείου ὄχημα Phädon p. 85 D) auch ihn sicherer und gefahrloser durch den Ozean des Lebens führt; — wenn ihm sodann die innere Erfahrungswelt des Parzival als Spiegelbild eigner Erfahrungen entgegengehalten wird, wie die Frage: was ist Gott? diesem keine Ruhe läfst, ihn von dem kindlich-naiven Gottesbesitz durch Zweifel und Gotteshafs hindurchtreibt zum ernstlichen Suchen und endlich auch zum Finden des Heils, das ihm aus Gnaden beschert

werden soll; — wenn ihm weiter aus den Briefen des Apostel Paulus, vornehmlich aus dem Römerbrief eine Persönlichkeit entgegentritt, welche, einst bildungsgesättigt, mit der Bildung allein gemeint hatte auskommen zu können, bis zu fanatischem Christushafs sich verirrt hatte und dann wiedergeboren zum Glauben und hineingetaucht in seine Tiefen nun der gewaltigste Bekenner der evangelischen Wahrheit und der beredteste Zeuge des neu empfangenen Lebens wurde; — wenn endlich den Schlufs der Reihe die Gestalt Luthers, des grofsen deutschen Reformators macht, der durch verwandte innere Kämpfe sich hindurchdringend, sie vornehmlich an seinem Gewissen erfuhr, zugleich aber auch dem Gewissen seines Volkes und seiner Kirche eine Sprache lieh und dadurch das, was der Parzival schon fühlen liefs, zu voller Klarheit brachte, dafs die Stufen und Krisen in den Kämpfen jener einzelnen Gröfsen auch von dem Herzen des ganzen deutschen Volkes erfahren und durchlebt wurden. Aber sie alle dürften doch nur als *παιδαγωγοὶ ἐς Χριστὸν* angesehen und behandelt werden, dessen Persönlichkeit immer von neuem anzuschauen, in ihr Wesen immer tiefer sich zu versenken, es immer voller zu verstehen, letztes Ziel alles erziehenden Unterrichts bleibt.

Die Persönlichkeit Pauli, Luthers und Christi dem Primaner auch durch besondere Lektüre vorzuführen, wird dem Religionsunterricht vorbehalten. Sie wird mehr wirken können, als aller der akademischen Theologie abgeborgte Flitter, die vornehme Dogmatik, Ethik, Einleitung in das Alte und Neue Testament, Kirchengeschichte u. s. w. Voraufzuschicken wäre dann zur Vervollständigung des Durchblicks durch die heilige Schrift eine Auswahl aus den alttestamentlichen Schriften, und zwar aus den Psalmen und Propheten, und die typische Persönlichkeit Davids in den Vordergrund zu rücken; das Ev. Joh. würde der Zeichnung des Bildes Christi, der Römerbrief derjenigen des Apostel Paulus zu Grunde gelegt werden.[1] Was aber die Schriften Luthers anbetrifft, so mag er zuerst (I) durch Selbstzeugnisse zu den Sch. reden, aber es möge die Lektüre zugleich auch hier dazu dienen, auf der Stufe zusammenfassenden begrifflichen Verständ-

1) „Da sitzen die Schüler zu den Füfsen pädagogischer Männlein, um „sich von ihnen grofs katechisieren (oder dogmatisieren) zu lassen, während die „Männer, welche der Geist des Herrn grofs gezogen hat, damit an ihnen die „Menschenkinder zum Mafs der vollkommenen Mannesgestalt Christi emporwachsen „möchten, bescheiden in der Ecke stehen müssen, vielleicht nur je und dann ein „abgebrochenes Wort mitsprechen dürfen, falls sie überhaupt noch gewürdigt sind, „die Schwelle des modernen Pädagogiums zu überschreiten Israels klassische „Schriftsteller von Moses bis auf St. Johannes und Paulus, das sind die „**religiösen Klassiker** aller Völker und Zeiten.“ (F. W. Dörpfeld.)

nisses (II) die großen Elemente des Glaubens-Lebens, endlich (III) die großen christlichen Fundamental-Begriffe, welche in der Gegenwart so leicht zu unverstandenen Namen werden, zusammenzustellen und zu neuer Klarheit zu bringen. Welches die Auswahl im einzelnen nun sonst auch sein mag, — hinein und zwar an den Schluß gehört jedenfalls als beste Zusammenfassung und Überschau über den Gewinn des voraufgegangenen gesamten Religionsunterrichts Luthers kleiner Katechismus, das goldene Büchlein, das auch dem Primaner imponieren soll als unvergleichliches Meisterstück, welches den universellsten Inhalt, eine Fülle gewaltigster Kraft, Weihe und Tiefe in knappster und doch durchsichtigster, populärster Form darbietet. Das ist eine Schrift, deren Inhalt die Kindheits-Erfahrungen des Sch. mit der Erfahrungswelt des größten Mannes unseres Volkes, weiter mit derjenigen der ganzen deutschen Nation, ja mit derjenigen der gesamten Christenheit zusammenschließt. Durch eine solche Lektüre aus Luthers Schriften würde erreicht, 1) daß die Persönlichkeit des großen Mannes der Erfahrung und dem Verständnis des Sch. wieder näher träte; denn darauf kommt es an, daß im Unterricht fortan weniger über Luther gesprochen werde, als daß er selbst zu dem Sch. rede; 2) daß der Religionsunterricht nicht nur einen repetitiven Abschluß erhält, sondern auch eine Fühlung mit dem sonstigen Organismus des erziehenden Unterrichts. Die sonst schon gewonnenen ethischen Grundbegriffe (s. oben S. 477 ff.) empfangen einen Zuwachs oder eine neue Vertiefung und Beleuchtung; die Übung und Pflege der begrifflichen Erkenntnis erhält nunmehr eine Art von Abschluß, ebenso die Arbeit, welche dem letzten und höchsten Ziel galt, nämlich die Bildung der religiös geweihten Persönlichkeit. Die Möglichkeit, mannigfache Fäden hinüber und herüber zu ziehen, „aus einer Scienz in die andere hinübersehen zu lassen“ (Lessing), wird eine sehr viel größere.[1]

1) Folgende Auswahl in der Sammlung von H. Zimmer (M. Luther als Lehrer des deutschen Volkes in einer Auswahl seiner Schriften, 2. Ausg. Homburg v. d. H. Heyder und Zimmer 1884) würde für den bezeichneten Zweck sich bequem darbieten:

I. Aussprüche Luthers über sich selbst. S. 1 ff.

II. 1. Auslegung des christlichen Glaubens (d. h. des Apostolicums), gehalten zu Schmalkalden 1537. S. 91 ff.
2. Von der christlichen Kirche S. 247 ff.
3. Von der Summa des christlichen Lebens. S. 216 ff. Auswahl, Erläuterung der Begriffe: Liebe, Gewissen, Glaube, Gnade, Vergebung der Sünden.
4. Einfältige Weise zu beten (d. Wesen des Gebets, gezeigt an der Auslegung des Vaterunsers) S. 333 ff. Anhang: kurze Auslegung des Dekalogs und des Apostolicums.

Wie wenig mit dem angedeuteten Cyklus ethischer Begriffe ihre Fülle erschöpft ist, das ist auch uns nicht verborgen,[1] aber es kommt zunächst nur auf die Heraushebung und das Herauswachsen eines Grundstocks unter sich verbundener, fundamentaler Begriffe an, damit auch hier der Unterricht elementar — im höchsten Sinne — bleibe. Die weitere Vervollständigung ergiebt sich aus der Fülle des mit jenen Stoffen der Lektüre sonst herangebrachten geistigen und sittlichen Lebens von selbst. Auch ist wichtiger als die Ausdehnung in die Breite die Möglichkeit der Verknüpfung und Verwebung solcher Begriffe, mag sie nun in dem Sch. selbst sich unwillkürlich vollziehen, oder vom Lehrer direkt versucht werden. Versteht dieser das intelligere in rechter

5. Auslegung des Segens Mosis. S. 369 ff.
6. Sermon von Bereitung zum Sterben. S. 379 ff.

III. 1. Kleiner Unterricht, was man in den Evangelien suchen und erwarten soll. S. 387 ff.
2. Vorrede zum Römerbriefe (in Kleinert, Dr. M. Luthers Vorreden z. h. Schrift, zum 400jährigen Ehrengedächtnis des deutschen Reformators herausgegeben auf Veranstaltung der Preufs. Haupt-Bibelgesellschaft Berlin 1883) enthält eine kurze Erläuterung der Begriffe: Gesetz, Stände, Gnade, Glaube, Gerechtigkeit, Fleisch, Geist, und eine kurze Inhalt-Angabe der einzelnen Kapitel.
3. Grund und Ursache der Übersetzung: „allein durch den Glauben.“ (Ebendas. S. 148 ff.).
4. Der kleine Katechismus.

Alle bezeichneten Stücke sind von klassischer Einfachheit und Durchsichtigkeit, liegen der Erfahrung des Sch. und deshalb auch seinem Geschmack durchaus nahe, stehen in unmittelbarer Beziehung zur h. Schrift und zur sonstigen Bibel-Lektüre, wie zu den übrigen Stoffen des Religions-Unterrichts dieser Klasse (III, 1 zu den Evangelien, III, 2 zum Römer-Brief; — II, 1 u. 4 zum Katechismus), lassen endlich auch Beziehungen zur altklassischen Lektüre zu, (II, 1 u. 6 zum Platon. Phädon, II, 6 auch zu Cic. de natura deorum). Das alles gilt von den sonst wohl für diesen Zweck ausgewählten Schriften, z. B. von der Freiheit eines Christenmenschen, dem Schreiben an die Ratsherrn aller Städte deutschen Landes u. s. w. (vgl. das Vade mecum aus Luthers Schriften von P. Krüger u. F. Delius, Gotha 1885) bei weitem weniger. Über die Bedeutung der Behandlung des kl. Katechismus auch für die Prima und die Notwendigkeit einer neuen Betrachtung der grofsen christlichen Fundamental-Begriffe vgl. meine ausführlichen Erörterungen in dem Aufsatz: „Der Religions-Unterricht in den höheren Schulen“ oben S. 186 ff. — Ein vortreffliches Beispiel der Verknüpfung des Religions-Unterrichts mit der griechischen Lektüre giebt Rothfuchs, Parallele und sich schneidende Linien sokratischer und christlicher Lebensweisheit, Progr. des G. zu Gütersloh J. 1878.

1) Über das Rechtsgefühl und seine Pflege durch die Erziehung hat jüngst E. Ackermann vortrefflich gehandelt in Barths Erziehungs-Schule 1885, Nr. 6 ff.

Weise, d. h. versteht er, es mit dem „seherischen" Blick zu üben, welchem sich überall auch die Geheimnisse der Welt des Ewigen und des Gottesreiches erschliefsen, so wird sich ihm überall Anlafs zu solcher Verknüpfung bieten; es wird ihm aber auch mit solcher Arbeit einer „psychologischen Bewegung der Persönlichkeiten"[1] und einer so intensiven Einwirkung auf die Charakterbildung der Zöglinge die höchste Befriedigung zu teil werden, welche die Arbeit des erziehenden Unterrichts zu geben vermag und, was noch mehr ist, die reichste Förderung und Vertiefung seines eigenen Innenlebens.

Wir haben schliefslich noch mit einigen Worten das oben S. 468 von den sonstigen Interessen Gesagte auf die Auswahl der Lektüre anzuwenden. Zu den wesentlichen Aufgaben des erziehenden Unterrichts gehört Pflege und Bildung des Naturgefühls. Je mehr das Übergewicht der Geistesarbeit den Sch. die Gelegenheit verkümmert, das Naturgefühl im Umgang mit der Natur selbst zu bilden, desto ernster mufs der Unterricht darauf bedacht sein, jede Gelegenheit hierfür auszunutzen, welche in der Lektüre der Umgang mit hervorragenden Geistern bietet, die von lebendigem Naturgefühl erfüllt, demselben auch vollendeten Ausdruck zu geben wufsten. Solche Gelegenheit bieten die Naturbilder in den Gleichnissen der Ilias, die Chorgesänge des Sophokles, die Stimmungsbilder aus dem Naturleben in den Horazischen Oden, ebenso die betreffenden Oden Klopstocks, endlich in hervorragender Weise Goethes lyrische Gedichte, aus denen jedesmal eine Gruppe dieses Inhalts für diesen Zweck zusammenzustellen ist. Auch einer allgemein gehaltenen Behandlung von Werthers Leiden reden wir vornehmlich unter diesem Gesichtspunkte das Wort. Diese Dichtung hat das Naturgefühl in die moderne Litteratur erst wieder eingeführt und die betreffenden Schilderungen (10. Mai; 18. August; 3. November; 12. Dezember) sind aufserordentlich geeignet, die beiden Seiten desselben: Herauslesen der Stimmungswelt aus der Natur, und Hineintragen der eigenen Stimmungswelt in die Natur, deutlich zu machen.

Die Pflege des sympathetischen und sozialen Interesses (siehe oben S. 468) weist wieder in den Kreis des geschichtlichen Lebens zurück. Gepflegt werden diese Interessen überall durch die Lektüre mit der Erweckung einer Teilnahme für die Persönlichkeiten der Autoren selbst und ihrer zeitgeschichtlichen Stellung, wie für die Persönlichkeiten und Zustände der von ihnen dargestellten Welt. Gebildet aber wird dieses

1) Der Lehrer ist überhaupt auf dem Irrweg, der die Würde seiner Aufgabe nach der zu behandelnden Materie bemifst; nicht in der Materie, sondern in der psychologischen Bewegung der Persönlichke ten liegt der Reiz und der Wert. (W. Münch.)

Interesse nur, wenn die Persönlichkeiten nicht allein kaleidoskopisch und deshalb verwirrend an dem geistigen Auge des Sch. vorübergeführt werden, sondern als gesichtete Typen und Glieder einer geschlossenen Kette in planmäfsiger Auswahl und Folge zur Erzeugung eines möglichst in sich geschlossenen Vorstellungskreises, und wenn auch die Auswahl der Bilder aus dem Völkerleben unter gewisse einigende Gesichtspunkte gebracht wird; darüber siehe unten die Übersicht S. 488 ff. Nr. 2. — Das soziale Interesse in noch ganz besonderer Weise durch die Lektüre zu bilden, dazu dient die Lektüre der Germania des Tacitus; die Darstellung der heimatlichen Urzustände wird Anlafs werden, die kulturgeschichtlich-typischen Elemente des Völkerlebens überhaupt zu deutlicher Anschauung und zu klarem Bewufstsein zu bringen. Auch sonst mufs die ausdrückliche Berücksichtigung der Heimat bei der Auswahl der Stoffe (Tacitus' Germania, die Freiheitskriege der alten Deutschen in den Annalen, Klopstock, Luther, Lessing, Goethe, Schiller in den der deutschen Geschichte entlehnten dramatischen Stoffen), sodann die Rückbeziehung auf heimatliche Zustände, so oft sie sich ungezwungen bietet, zu einem gemeinsamen Bindemittel werden. Denn der geschichtliche Sinn soll vornehmlich aus dem Heimats- und Vaterlandsgefühl seine Nahrung ziehen, anderseits das Heimats- und Vaterlandsgefühl auch stärken, damit auch hier sich die Erfahrungswelt des Sch. mit der Erfahrungswelt seines Volkes und den allgemeinmenschlichen Erfahrungen begegnen und zu intensivster Förderung innerlichen Wachstums sich zusammenschliefsen.

Das A und O im erziehenden Unterricht bleibt freilich immer die Einwirkung auf den sittlichen Willen. Sie wird stillschweigend schon eintreten, so oft die Lektüre dem Schüler ein Heldentum vor Augen stellt, sei es positiv, sei es negativ durch Darstellung des Leidens oder Untergangs einer willenlosen oder eigenwilligen Einzel- oder Volkspersönlichkeit. Aber es giebt auch einen Stoff, welcher diesem Zweck recht eigentlich und ganz direkt dienstbar werden kann: des Demosthenes philippische Reden. Hier ist die allgemeine eigentümliche Aufgabe der Beredsamkeit: „Wirkung auf den sittlichen Willen" in Verbindung mit dem erhabensten Gehalt durch ein von glühendster Vaterlandsliebe, lebendigstem Ehrgefühl, lauterster Gesinnung und schlichter Frömmigkeit erfülltes Gemüt mit solcher Energie und mit so zwingender Gewalt (*γοργότης*) zum Ausdruck gebracht, dafs sich unwillkürlich etwas von dieser Willensstärke und Willensweckung auch den Primanern mitteilen mufs.[1] Endlich ist in Lessings

1) Man lasse die Schüler auf das fort und fort wiederkehrende *ἐθέλειν, πράττειν, ποιεῖν, πράγματα* in der I. phil., auf das sich häufende: *παρασκευάζεσθαι* am

Nathan eine Dichtung gegeben, welche die Bewährung des sittlichen Willens durch die sittlich gute That zum Hauptthema macht,[1] die Goethesche Iphigenie aber ein hohes Lied von dem Heldentum der sittlichen That, welches sich aus dem Widerstreit der Pflichten durch unbedingte Hingabe an den göttlichen Willen herauszieht.

Nur anhangsweise berühren wir die französische Lektüre, weil hier eine Art von Kanon sich noch am wenigsten herausgebildet hat. Ist aber an den oben entwickelten Anschauungen etwas Richtiges, so würde

Schlufs der III. phil. Rede achten. Hiernach, nach der Wirkung auf den sittlichen Willen, ist auch der Wert der Reden Ciceros zu bemessen, im besonderen ihr didaktischer Wert. Man sollte Schülern, welche die Demosth. philipp. Reden mit Begeisterung gelesen haben oder lesen sollen, unter keinen Umständen ihre Karrikatur, die Ciceronischen oratt. philipp. auftischen. Weder Antonius, noch der damalige Cicero, noch das damalige Rom sind Gröfsen, für welche ein nach Idealen suchender Jüngling innere Teilnahme gewinnen kann.

1) Da diese Auffassung, welche das gewöhnlich ganz in den Vordergrund gestellte Tendenz-Thema: die Dichtung sei eine Predigt von der Toleranz, in die ihr zukommende sekundäre Stelle rückt, nicht die landläufige ist, so mag sie durch folgende Andeutungen etwas näher begründet werden. Die Verherrlichung der sittlich guten That wird als Thema ausdrücklich angekündigt: I, 2. in der Gegenüberstellung von: „andächtig schwärmen“ und „gut handeln“; — III, 7. Schlufs: Wie aus **einer** guten That, gebar sie auch schon blofse Leidenschaft, doch so viel andere gute Thaten fliefsen.“ Sittlich gute Thaten ziehen sich bestimmend durch die ganze Vorgeschichte hindurch: 1) Rettung des Tempelherrn durch Saladin. 2) Der Recha durch den T. 3) Annahme des Kindes Recha durch Nathan. 4) Rettung des Nathan mehr als einmal durch Assad. (IV, 7). — Sie bestimmen aber auch die Handlung des Dramas selbst: 1) der T., seinen Stolz und sein Vorurteil bezwingend, trägt dem N. seine Freundschaft an. „Eure Hand; ich schäme mich, euch einen Augenblick verkannt zu haben.“ (II, 5). 2) Saladin, seine unedle Absicht „Geld zu fischen, Geld einem Juden abzuborgen“ (III, 4) unterdrückend, trägt dem N. seine Freundschaft an: „Sei mein Freund.“ (III, 7). 3) Ebenso der T. dem Saladin. (IV, 4). — 4) N. bietet dem S. in freiem, edelmütigen Entschlufs seine Hilfe an. (III, 7). 5) Recha zu den Füfsen Sittahs bittet, den N. als Vater ihr zu lassen. (V, 6). 6) N. ist bereit, R. der Vorsehung zurückzugeben (IV, 7) u. dadurch zu sühnen, was in die edle That (Auferziehung der R.) doch von leiser Schuld sich hineingemischt hatte: dafs er die Christin als Jüdin auferzog und sie zu behalten, die Daja zum Schweigen zu bestimmen suchte, (I, 1 u. IV, 6). Diese enge Verschlingung von Recht und leiser Schuld in der sittlich guten und doch bedenklichen That bringt etwas Tragisches in die Verflechtung der Handlung; die Sühne ist deutlich ausgesprochen: (V, 4) „Gott, wie leicht mir wird, dafs ich nun wieder auf der Welt nichts zu verbergen habe, dafs ich vor den Menschen nun so frei kann wandeln u. s. w. — Bewährung durch gute That ist endlich auch der Kern der Parabel von den Ringen; aber auch in unbedeutenden Scenen wird dieses Motiv verwendet, wie z. B. in dem Verhalten Saladins zu den Mameluken u. dieser untereinander. (V, 1). Vgl. O. Frick, Wegweiser durch die klassischen Schuldramen. Bd. I, 2. Aufl. Gera. 1892.

mit ihnen vielleicht ein Fingerzeig gegeben sein, wie in den Subjectivismus, welcher bisher hier herrschte und die französische Lektüre zu einem ziemlich bedeutungslosen Nebenwerk machte, einige Planmäſsigkeit und das Gewicht hineingebracht werden kann, welches jedem einzelnen Gliede in dem Organismus des Unterrichts zukommt. Nicht verträglich mit jenen Grundsätzen würde die Empfehlung der Lektüre-Ragouts sein, welche sich in den landläufigen Chrestomathieen zu finden pflegen, anderseits auch nicht die Wahl groſser Werke, deren Lektüre schon der Zeit wegen ganz fragmentarisch bleiben müſste. Wir schlagen in Anlehnung an die Folge von Geschichtschreibung, Beredsamkeit und Philosophie vor: 1) Michaud, siège d'Antioche et prise de Jérusalem, 2) ausgewählte französische Kanzelreden,[1] 3) Montesquieu, considérations sur les causes de la grandeur des Romains et de leur décadence, und 4) Racine, Athalie, wobei an Stelle des genannten historischen Stoffes auch einer aus der modernen Geschichte, wie Lamartine, Captivité, procès et mort de Louis XVI. oder Thiers, expédition de Bonaparte en Égypte treten könnte.

Nach den Ergebnissen unserer Erörterungen wird sich etwa folgende Zusammenstellung der gesamten Lektüre der Prima empfehlen.

Übersicht.

I. Semester.[2]

Griechisch. Ilias Lib. I—VII. **Thukydides:** 1) Bilder aus der sicilischen Expedition. 2) Leichenrede des Perikles.* 3) Blick auf die Zersetzung der Hellenenwelt.* Lib. III, c. 82, 83 als Gegenstück und Kehrseite zu 1). 4) Selbstzeugnis des Thukydides über seine Auffassung von der Aufgabe der Geschichtschreibung. Lib. I, c. 1, 21, 22.

Lateinisch. Tacitus, **Germania** und Auswahl aus den Annalen, Lib. I u. II (die Freiheitskämpfe der Germanen; Germanicus und Arminius). Horaz, Oden, Gruppe I: Biographisches; der Dichter und seine Freunde; der Dichter über seinen Dichterberuf, wie über die Dichtkunst im allgemeinen.

Deutsch. **Parzival;*** Klopstocks Messias* u. Oden (Auswahl nach Gruppen: 1) Vaterland; das deutsche Volk, deutsche Sprache u. Dichtung; Zeitgeschichte. 2) Naturleben. 3) Freundschaft u. Liebe. 4) Religiöse Stoffe.

1) Wir denken an die Sammlung in der franz. u. engl. Schulbibliothek von O. Dickmann. Leipzig (Renger) 1884, Bd. 11: Ausgewählte franz. Kanzelreden. (Bossuet, Fléchier, Massillon) erkl. von A. Kressner, und hier vorzugsweise an die Leichenrede auf den Marschall Turenne.

2) Angenommen sind zwei Jahreskurse von Ostern auf Ostern, demnach sind Sem. I u. III Sommer-Semester, Sem. II u. IV Winter-Semester.

Französisch. Montesquieu, considérations sur les causes de la grandeur des Romains et de leur décadence. Kap. 1—14 (Tiberius).

Religionsunterricht. Auswahl aus den Psalmen **(David)** und Propheten.

Ergebnis:

1. *Litteraturgattungen:* Epos (Ilias, Parzival, Messias), Lyrik (Psalmen, Horaz, Klopst. Oden). Drama —. Geschichtschreibung: (Thukyd., Tacit.) Beredsamkeit: (Perikles Leichenrede). Philosophie: (ersetzt durch Montesquieu).
2. *Völkerleben:* Die Griechen in der Heroenzeit (Homer), auf der Höhe (Thukyd., Perikles), vor dem Niedergang (Thukyd. III, 82, 83). — Die Römer, Durchblick durch Anfänge und Höhe (Montesquieu), ihr Ausgang (Horaz., Tacit.) — Die Deutschen in den Anfängen (Germania, Annalen, Klopstocks Ode: Hermann), auf der Höhe des Mittelalters (Parzival), im Beginn der Neuzeit (Klopstock). — Zusammenfassende Bilder eines ganzen *Volkstums:* der Römer im Montesquieu, der Deutschen in d. Germania.
3. *Persönlichkeiten:* Achilles, Perikles, Germanicus, Arminius, Parzival und die genannten Autoren selbst. — **David.**
4. *Mittelpunkt der ganzen Lektüre*: Das geschichtliche Leben; Epos, Geschichtschreibung und Geschichtsphilosophie. — Politische Geschichte: Thukyd., Tacit. Annalen. Kulturgeschichte: Germania. Perikles Leichenrede, Thukyd. III, 82, 83, Montesquieu. Biographisches: Horaz. — *Bildung des geschichtlichen Sinnes.*
5. *Bildung der Anschauung:* Durch die epischen und geschichtlichen Stoffe; im besonderen noch durch hervorragende Bildwerke: Zeus v. Otricoli (Il. I, 528 ff.), die Ludovisische Juno, Porträt des Thukyd. Ein hervorragender Tempel aus dem Altertum. — *Bildung der inneren Anschauung:* Klopstocks Messias.
6. *Bildung der begrifflichen Erkenntnis:* Lektüre des Montesquieu. — Im besondern noch: Erörterung des Wesens der **Geschichtschreibung** im Anschlufs an Thukyd. I, 1, 21, 22. — Begriff des **Schönen** empirisch vorbereitet durch Betrachtung der Bildwerke und die Lektüre des Homer, Horaz, Klopstock, der Psalmen. — Wesen der Dichtkunst im allgem. im Anschlufs an Horaz Oden Gruppe I.
7. *Bildung des Naturgefühls:* Homer. Gleichnisse, Klopstocks Oden, Psalmen.
8. *Bildung des Heimats- und Vaterlands-Gefühls:* Tacit. Germania, Annalen; Klopstocks Oden; Klopstocks geschichtliche Stellung.
9. *Bildung des religiösen Gefühls:* Psalmen, Propheten, Parzival, Klopstock.
10. *Besondere Beziehung zu dem Erfahrungsleben des Sch.:* **Innere Geschichte des Parzival.**
11. *Ethische Grundbegriffe:* Ehre (Achilles; das deutsche Volk der Germania und der Annalen); Treue (Parzival); γενναιότης (Germanicus, Arminius, Parzival; das deutsche Volk der Germania). Das Tragische im Geschick der Athener vor Syracus, im besonderen des Nikias.
12. *Fühlung der Stoffe*: a) untereinander s. oben 1—11. — b) mit sonstigen Stoffen: Montesquieu und das Geschichts-Pensum der IIa. (röm. Gesch.); Tacit., Germ. u. Annalen zum Gesch.-Pensum der Ib: (Anfänge des Mittelalters).

II. Semester.

Griechisch. Ilias VIII—XII. **Demosthenes**, Philipp. I und III. Sophokles, **Antigone.**

Lateinisch. Cicero de oratore; pro Ligario. Horaz Oden, Gruppe II: Naturleben. Wein und Liebe.

Deutsch. **Lessing**, Philotas, *Emilia G., Minna v. B., Nathan.* — Laokoon.

Französisch. Geschichtlicher Stoff: Michaud, siège d'Antioche et prise de Jérusalem (oder Lamartine, captivité, procès et mort de Louis XVI, oder Thiers, expédition de Bonaparte en Égypte).

Religionslehre. Evangelium Johannis (Bild **Christi**).

Ergebnis:

1. *Litteraturgattungen:* Epos (Homer), Lyrik (Sophokl. Chorgesänge, Horaz), Drama (Antigone, Lessing). — Geschichtschreibung (franz. Litteratur), Beredsamkeit (Demosth., Cicero). Philosophie (ersetzt durch Cicero de oratore und Lessings Laokoon).
2. *Völkerleben:* Griechen in der Heroenzeit (Homer), auf der Höhe (Sophokles) und im Ausgang (Demosth.); Römer im Ausgang (Cic. pro Ligario, Horaz); Deutsche in der Neuzeit (M. v. Barnhelm; Lessings Persönlichkeit). Dazu Bild aus dem allgem. Völkerleben des Mittelalters oder aus der neueren franz. Geschichte.
3. *Persönlichkeiten:* Diomedes, Hektor. Antigone, Demosthenes und Philipp von Maked. Lessing und die Gestalten s. Dichtungen (Gottfried v. Bouillon). — Christus.
4. *Mittelpunkt der ganzen Lektüre:* Beredsamkeit und Drama. *Bildung des Sinnes für die Innenwelt und das Innenleben.*
5. *Bildung der Anschauung:* Durch die epischen und dramatischen Stoffe; im besonderen noch durch besondere Bildwerke: Statue des sogenannten Germanicus (Hermes als Redner; vgl. Il. III, 216 ff.), des Demosthenes und Sophokles, Gruppe des Laokoon.
6. *Bildung der begrifflichen Erkenntnis:* Wesen der **Beredsamkeit** im Anschlufs an Demosthenes und Cic. de orat. — Begriff der **Ehre** im Anschlufs an Minna v. B., und Demosth. (nationale Ehre), unter Rückweisung auf die Typen des I. Sem. (Achilles in der Ilias, Tacit. Germania). — Wesen des **Schönen**, im besonderen des **Erhabenen** im Anschlufs an Lessings Laokoon und unter Verweisung auf die bisher (Sem. I und II) betrachtete Schönheitswelt.
7. *Bildung des Naturgefühls:* Homer. Gleichnisse. Antigone Chorges., Horaz Oden.
8. *Bildung des Heimats- und Vaterlands-Gefühls:* Minna v. B. — Lessings geschichtliche Stellung (indirekt auch durch Demosthenes).
9. *Bildung des religiösen Gefühls:* Ev. Johannis (indirekt: Antigone).
10. *Bildung des Willens im besonderen:* (s. oben S. 485), Demosthenes.
11. *Besondere Beziehung zu dem Erfahrungsleben der Sch.:* Philotas, Herausstellung der γενναιότης. — Ev. Joh.
12. *Ethische Grundbegriffe:* **Ehre** (Philotas, Minna v. B., Emilia G., Demosth., Antigone), γενναιότης (desgl.), σωφροσύνη (Antigone). — Das Tragische im allgemeinen Sinne: Geschick des Laokoon; im besonderen Sinne: andeutungsweise in Minna v. B. und im Nathan, als Vorstufe im Philotas und in der Emilia G., in der vollkommensten Erscheinungsform in der Antigone.

13. *Fühlung der Stoffe:* a) untereinander s. oben 1—12. b) mit früheren Stoffen: Michaud und das gesch. Pensum der I, b. — Demosth. und Thukyd. III, 82, 83 (I. Sem.). — Oden des Horaz und Klopstocks, Gruppe 2. — Wesen der Beredsamkeit und der Geschichtschreibung. — Begriff des Schönen in Sem. I und II. Gesetz, Verheifsung (Propheten und Psalmen) und Evangelium, Erfüllung (Ev. Joh.).

III. Semester.

Griechisch. Ilias, Lib. XIII—XIX. Plato **Apologie** und Kriton.

Lateinisch. Cicero, pro Sestio. Tacitus, Annalen, Auswahl aus Lib. I (Genesis der Caesarenherrschaft, Augustus, Tiberius und das Kaiserhaus in den wesentlichsten Zügen). Horaz, Oden, Gruppe III: die Römeroden und diejenigen, welche sich auf Augustus und sein Haus beziehen.

Deutsch. **Goethe**, (Götz von Berlichingen, Werther, *Egmont, **Iphigenie,** Tasso) ausgewählte Lyrik.

Französisch. Racine, Athalie.

Religionslehre. Römerbrief des Apostels **Paulus.** Abschnitte aus der Apostelgeschichte, welche sich auf sein Leben beziehen.

Ergebnis:

1. *Litteraturgattungen:* Epos (Ilias); Roman (Werther); Lyrik (Horaz, Goethe). Drama (Racine, Goethe). — Geschichtschreibung (Tacitus, Apostelgeschichte), Beredsamkeit (Apologie, Cicero, Paulus), Philosophie (Plato, Paulus).
2. *Völkerleben:* Griechen in der Heroenzeit (Homer) und im Ausgang (Plato); Römer im Ausgang (Cicero, Tacitus, Apostelgeschichte, Römerbrief), die Deutschen im Ausgang des M. A. (Götz v. Berlich.) und auf der Höhe (Goethe). — Zuwachs: Missionsgeschichte (Paulus).
3. *Persönlichkeiten:* Athalie. — Patroklus, **Sokrates.** — Augustus. — Goethe und die Helden s. Dichtungen, vor allem **Iphigenie.** — **Paulus.**
4. *Mittelpunkt der ganzen Lektüre:* Weisheit der (im Wesen des Tragischen heraustretenden) σωφροσύνη einer anima naturaliter christiana (Iphigenie), Weisheit des παιδαγωγὸς ἐς Χριστόν (Sokrates); die göttliche Weisheit des Ev. **Paulus** (I. Kor. 1, 21). *Propädeutik für tiefere Erfassung philosophischer und religiöser Fragen* (s. IV. Sem.).
5. *Bildung der Anschauung:* Durch die geschichtlichen Stoffe in Geschichtschreibung, Epos, und Drama, die sonstigen Bilder im Homer, Horaz und Goethescher Lyrik, im besonderen Sinne durch hervorragende Bildwerke: 1) die rondaninische Meduse (Il. V, 738 ff., XV, 307 ff., II, 447, XXI, 400 ff.); Gelegenheit, die allmähliche Verwandlung und Verklärung des Häfslichen in ein Kunst-Schönes anschaulich zu machen. Vgl. O. Jahn, Aus der Altertumswissenschaft. S. 276 ff. — 2) Apollo v. Belvedere (Il. XV, 307 ff.). — 3) Die Menelaus- und Patroklus-Gruppe (Il. XVII). Zugleich Skala: Porträt-Bildung, Einzelstatue, Gruppe.
6. *Bildung der begrifflichen Erkenntnis:* Begriff des **Tragischen,** zurückweisend auf den Begriff des Schönen (I. Sem.) und des Erhabenen (II. Sem.); vorbereitet durch Emilia G. und Antigone (II. Sem.), vorbereitend auf das Verständnis der geschichtlichen Dramen Schillers (IV. Sem.); erläutert durch die Lektüre der Goetheschen Dramen, im besonderen der Iphigenie und Athalie, durch Hinweisung auf das Tragische in der Gestalt des Patroklos und Sokrates, auf das

tragische Schicksal des Cicero, selbst auf den tragischen Charakter der Annalen des Tacitus (darüber vgl. Horkel, Geschichtschreiber der deutschen Vorzeit, Bd. I, S. 416 ff.).|

7. *Bildung des Naturgefühls:* Homer. Gleichnisse, Werther, Goethes Lyrik.
8. *Bildung des Heimats- und Vaterlands-Gefühls:* Götz v. B. (bedeutet die Wende einer grofsen Zeit in der deutschen Geschichte), Goethes geschichtliche Stellung.
9. *Bildung des religiösen Gefühls:* indirekt durch die Lektüre des Plato und der Iphigenie, direkt durch den Römerbrief und die Persönlichkeit des **Paulus.** Durch die Begründung des Verständnisses auch für das Wesen *der Kirche.*
10. *Besondere Beziehung zu dem Erfahrungsleben des Sch.:* Werthers Leiden (Überwindung der Weltschmerz- und Sentimentalitäts-Periode).
11. *Ethische Grundbegriffe:* Ehre (in der gesamten Lektüre; im besonderen im Götz v. B. Der Ehrbegriff in der religiösen Verklärung durch den Paulus (Röm. 14, 15 vgl. mit 13, 7—12, 10; 13, 13). — Treue (Patroklus, Plato, Götz v. B., Iphigenie, Athalie, Paulus (s. oben S. 18). — γεννναιότης (Sokrates, Egmont, Iphigenie; im höchsten Sinne Paulus, vgl. II. Kor. 4, 16; I. Kor. 15, 10).
12. *Fühlung der Stoffe:* a) untereinander s. oben 1—11. b) mit früheren Stoffen: Plato Apologie (die dort gezeichneten inneren Zustände der Brüchigkeit und Zersetzung in Athen, vgl. bes. c. 16, 18, 20 ff.) und Demosth. (Sem. II), Thukyd. III, 82, 83 (Sem. I). — Iphigenie und Antigone (Sem. II). Die Lyrik Goethes und Klopstocks (Sem. I). Die Beredsamkeit des Paulus, Demosthenes und Perikles (Sem. II u. I); die Geschichtschreibung der Apostel-Geschichte und die Bilder der Geschichtschreibung des I. Sem.[1]

1) Diese „Zusammenschau göttlichen und menschlichen Lebens“ ist auch das Neue und Eigenartige, welches dem Schüler in der Geschichtschreibung der Apostel-Geschichte im Vergleich mit den früher vorgeführten Darstellungen aus der Profan-Geschichte entgegentritt. Zur Geistes-Verwandtschaft der Persönlichkeiten des Demosthenes und Paulus vgl. M. Kähler, Paulus der Jünger und Bote Jesu von Nazareth; ein Lebens- und Charakterbild, Halle 1862, S. 40 über den letzteren: „So steht vor uns das Bild eines rastlosen, thätigen Mannes, dessen ganzes Sein in dem Ringen und Schaffen des praktischen Lebens aufzugehen scheint. Mit solcher Energie des Wollens und Handelns pflegt auch die intellektuelle Begabung in Harmonie zu stehen; wird doch durch solchen Einklang die wirkliche Leistung nothwendig bedingt. Und so ist es. Eindringende Schärfe und behende Beweglichkeit des Gedankens, psychologische Kenntnis und Berechnung, wie geistvolle Erfassung und Beleuchtung der Verhältnisse dienen in den uns übrigen Aufzeichnungen seinen praktischen Zwecken. Seine Schriften sind ein reiches Gewebe der mannigfaltigsten Motive, der verschiedensten Gedanken- und Ausdrucksformen, welches zunächst verwirrt und sich schwer beherrschen läfst. Aber, versetzt man sich hinein in die Denk- und Sinnesweise der Kreise, für die sie bestimmt sind, so bewundert man, welcher Reichtum von Mitteln mit bewundernswertem Genie den bestimmt im Auge behaltenen Zwecken dienstbar gemacht ist. Denn praktischen Tendenzen ist alles unterordnet, müfsige Darstellung, behagliche Entwicklung hat nirgends statt; der Schriftsteller will zurechtweisen, anspornen, überzeugen, mit sich fortreifsen, nicht unterhalten oder gründlich belehren. Auch wenn wir nichts mehr übrig hätten: was er geschaffen mit dem Worte voll Geist und Kraft, es müfste ja den Schlufs an die Hand geben, dafs er eine seltene Gabe

der Rede besessen; wir haben den Beweis an der meisterhaften Verpflechtung Geist und Herz fesselnder und hinnehmender Beredsamkeit mit einer Dialektik, welche alle möglichen Einwände im voraus aufsucht, mit kurzen Streichen niederwirft und den Leser unwiderstehlich zum Einstimmen zu zwingen weiſs. Man hat seine Schreibweise mit einer ununterbrochenen Schlacht verglichen, welche stets zum rückhaltlosen Triumph führt. So ist es oft. Aber an anderen Stellen darf man sie auch einen frisch sprudelnden Quell nennen, welcher scheinbar die Wellen in die Tiefen zurück ziehend immer neues klare Gewoge emporwirft. Freilich, wie er sich selbst ungeschickt in der Rede nennt, ist seine Darstellung kein lieblich harmonischer Fluſs, kein von der Kunst geregeltes Ganze, sondern Wort drängt sich auf Wort, Satz treibt den Satz und oft durchbricht die mit dem Ausdruck ringende Schnelle und Fülle der Gedanken den regelrechten Bau; die begonnene Periode bricht ab, ein Seitenblick drängt sich als Parenthese zwischen ein und die Rede führt, in andere Bahnen gelenkt, nur dem eindringenderen Sinne erkennbar den Grundgedanken zum eigentlichen Ziele fort. Der sprachliche Ausdruck ist knapp bis zur Undeutlichkeit; aber nicht Mangel an Vertrautheit mit dem Material zwingt zu dieser Kürze, das zeigen die gewandten Wortspiele, die ins Ohr fallenden Parallelisierungen und Antithesen, die Fülle an sinnverwandten Worten, der Reichtum an Bildern. Das alles erzeugt die Dunkelheit, welche namentlich in der Übersetzung den Leser ermüdet, da unser schwerfälligeres Idiom die feine Satzgliederung und Wortverbindung, den Anklang und die Mehrdeutigkeit der Ausdrücke nur selten wiederzugeben vermag. Doch leuchtet auch hier noch genug von den Vorzügen des Originals hindurch, um zu erkennen, daſs diese Mängel nicht die Signatur eines armen und ungeschickten, sondern eines überreichen und in seiner Kraft sorglosen Geistes sind. Nicht eine erlernte, angeübte, die natürliche Beredsamkeit, die aus dem Herzen kommt und Herz zu Herzen schafft, ist's, deren Wirkung man selbst verspürt, zumal wenn das Gefühl überwallt und wie über das Blachfeld irrendes Gewässer daherströmt, oder wenn der Schwung der Begeisterung den Worten unwillkürlich rhythmischen Klang verleiht. Man hört den Flügelschlag eines mächtigen Geistes rauschen, man wird geblendet von dem je und je aufzuckenden Wetterleuchten, das auf Augenblicke die dunkelste Nacht erhellt.“ Ebendas. S. 43 über Paulus den Philosophen: „Paaren sich hier Schärfe und Schlagfertigkeit des Verstandes mit der raschen Energie des Willens, so haben sie noch einen nicht eben gewöhnlichen Gesellen: den Tiefsinn. Wir sind nicht gewohnt, unsere Denker und Dichter in den Vorderreihen der Staatsmänner oder öffentlicher Charaktere anderer Art zu suchen. Den rastlosen Wanderprediger aber hat sein Bedürfnis getrieben, und er hat Zeit gefunden, sinnend in die tiefsten Schachten der Wahrheit hinabzusteigen. Wir haben freilich von ihm kein angeführtes System; nur nebenbei, wo er seine Ermahnungen begründen, das Feuer des Glaubens entflammen, Irrtümer entwurzeln will, greift er in die Tiefen und deutet die Gedanken nur an, statt sie völlig zu entwickeln. Da aber eröffnet sich dem, der seine Blicke zu schärfen weiſs, eine bezaubernde Perspektive. Man schaut in den Hintergrund einer groſsartigen Zusammenschau göttlichen und menschlichen Lebens hinein. Dem sorgsam Nachdenkenden fügen sich die Fragmente zum Ganzen und es liegen die Grundzüge einer Religions- und Geschichtsphilosophie vor ihm, welche an Groſsartigkeit, an Zusammenklang, an Bestimmtheit in der Verständigung über die Wirklichkeit kein menschliches System erreicht hat.“

IV. Semester.

Griechisch. Ilias, Lib. XX—XXIV. Plato, Phädon (Auswahl. Sophokles, **Aias.**

Lateinisch. Cicero, de natura deorum Lib. II, somnium Scipionis. (Tusculan. disput. Lib. II, Auswahl.) Horaz, Oden (Gruppe IV: Götter und Lebensweisheit). Ars poetica.

Deutsch. **Schiller,** kürzere Besprechung der Anfangs-Dramen, eingehende der Wallenstein-Trilogie, Ausblick auf die übrigen, im besondern auf die Braut von Messina. — Bei Besprechung des Don Carlos die Briefe über denselben. Blick auf die Lyrik.

Französisch. Ausgewählte Kanzelreden (z. B. Fléchier, Grabrede auf den Marschall Turenne; Bossuet, Grabrede auf die Königin Henriette von England, Tochter Heinrichs des IV., Witwe des Königs Karl I.).

Religionslehre. Auswahl aus **Luthers** Schriften (s. oben S. 482).

Ergebnis:

1. *Litteraturgattungen:* Epos (Ilias), Lehrgedicht (ars poetica). Lyrik (Sophokles Chorgesänge, Horaz, Schiller). Drama (Sophokles, Schiller). — Geschichtschreibung (ersetzt durch die historischen Dramen Schillers). Beredsamkeit (französische Litteratur, Luther). Philosophie (Plato, Cicero).
2. *Völkerleben:* Griechen in der Heroenzeit (Homer, Aias) und im Ausgang (Plato). Römer im Ausgang (Cicero, Horaz). Deutsche auf einer Höhe (Luther, Wallenstein).
3. *Persönlichkeiten:* Hektor. Achilles. Ajas. — **Sokrates.** — Scipio Aemilianus. Cicero. — **Luther.** Schiller und die Gestalten seiner Dichtungen, im besonderen Wallenstein.
4. *Mittelpunkt der ganzen Lektüre:* Die großen allgemeinen Lebensfragen (Gott. Welt-Entstehung und Welt-Regierung. Das Wesen der menschlichen Seele. Leben und Tod. Unsterblichkeit. — διὰ τί γίγνεται ἕκαστον καὶ διὰ τί ἀπόλλυται καὶ διὰ τί ἔστι). Plato, Cicero, Luther. — *Erweckung des philosophischen Interesses* vor allem auch durch die Versenkung in das Bild des Sokrates, als eines vollendeten Philosophen (Phädon).
5. *Bildung der Anschauung:* Die Bilder im Homer, Sophokles und in den Dramen Schillers; zur Bildung der inneren Anschauung die Vision im Somnium Scipionis; zur Bildung der Anschauung im besonderen Sinne hervorragende Bildwerke (die Büste des Homer, zugleich zum Abschluſs der homerischen Lektüre). — Ein hervorragender romanischer und gotischer Bau.
6. *Bildung der begrifflichen Erkenntnis:* s. oben Nr. 4 Lebensfragen; (sie führen auf die Unterschiede: physisches, seelisches, geistiges, geistliches Leben). — Sodann die aus Luthers Schriften oben S. 483 erwähnten Begriffe. — Der Abschluſs der Lektüre des Phädon bildet eine aus den dort gegebenen Erörterungen abgeleitete Definition der **menschlichen Seele.** — Das Wesen des Tragischen wird von neuem erläutert an Soph. Ajas und an den Dramen Schillers und zwar hier die Läuterung des Begriffes von trüben Anfängen in den Erstlings-Dramen bis zur vollendeten Klarheit im Wallenstein.

7. *Bildung des Naturgefühls:* Die auf dieser Stufe angestellten repetitorischen Durchblicke durch den Homer und Horaz, da die Ilias XX ff. für diesen Zweck geringe Ausbeute geben.
8. *Bildung des Heimats- und Vaterlands-Gefühls:* Schillers Wallenstein und Luther.
9. *Bildung des religiösen Gefühls:* Plato, Cicero; — Flechier, Bossuet — *des evangelischen Bewufstseins:* **Luther**; *im besonderen des tiefern Verständnisses für das Wesen der christlichen und evangelischen Kirche:* **Luther.**
10. *Besondere Beziehung zu dem Erfahrungsleben der Sch.:* Der innere Bildungsgang des Sokrates im Phädon, s. oben S. 480.
11. *Ethische Grundbegriffe:* Ehre (Hektor, Ajas, Buttler im Wallenstein); Treue (Sokrates, Posa, Max im Wallenstein, Luther); γεννναιότης (Hector, Ajas, Sokrates, Luther) vgl. oben S. 477 ff.
12. *Fühlung der Stoffe:* a) untereinander, im allgemeinen aus dem Vorstehenden ersichtlich; im einzelnen werden sich noch vielfache Beziehungen ergeben; z. B. zwischen den Erörterungen über den Selbstmord im Phädon cp. 5 ff., dem Verlangen des Scipio Aemil. im Somnium Scipionis cp. 7, und der That des Ajas im Soph. Ajas; — zwischen dem Ideal eines Philosophen im platonischen Sokrates und dem Ideal eines Theologen in Luther. — b) mit früheren Stoffen: Phädon u. Apologie (Sem. III), Ajas u. Philotas (Sem. II), Götz v. B., (Sem. III, s. oben S. 477), Horaz, Ars poetica und Oden, Gruppe I (Sem. I); ars poetica und Laokoon (Sem. II), Luther und Paulus u. s. w.

Es zeigt sich also, dafs vertreten sind:

1. Das *Epos* in jedem Semester durch den Homer, und aufserdem im II. S. durch den Messias, im IV. durch die ars poetica *(Lehrgedicht)*.
2. Die *Lyrik* in jedem Semester durch den Horaz, und aufserdem im II. und IV. S. durch die Chorgesänge des Sophokles, im II. S. durch Klopstocks Oden, im III. S. durch Goethes Lyrik, im IV. S. durch Luther.
3. Das *Drama* im I. Semester gar nicht, im II. S. durch Sophokles und Lessing, im III. S. durch Goethe und Racine, im IV. S. durch Sophokles und Schiller. Somit liegt, da die Namen Lessing, Goethe, Schiller wiederum eine ganze Reihe von Dramen repräsentieren, das Schwergewicht der poetischen Lektüre auf dieser obersten Stufe, wie billig, auf dem *Drama*.
4. Die *Geschichtschreibung* im I. S. durch Thukydides und Tacitus, im II. S. durch die französische Litteratur, im III. S. durch Tacitus und die Apostelgeschichte, im IV. S. gar nicht.
5. Die *Beredsamkeit* im I. S. durch des Perikles Leichenrede, im II. S. durch Demosthenes und Cicero, im III. S. durch die Apologie, den Cicero und Paulus, im IV. S. durch französische Kanzelredner und Luther.
6. Die *Philosophie* im I. S. ersatzweise durch Montesquieu, im II. S. desgl. durch Lessings Laokoon und Cicero de oratore, im III. S. durch

Plato und Paulus, im IV. S. durch Plato und zwei Schriften Ciceros.

Demnach liegt durchaus folgerichtig der Schwerpunkt im I. S. auf der *Geschichtschreibung*, im II. S. auf der *Beredsamkeit*, im IV. S. auf der *Philosophie*; das III. S. bringt eine ziemlich gleiche Mischung von jeder Gattung, welche ebenso sehr nach rückwärts auf die behandelten Gattungen weist, wie auch vorwärts auf die noch zu behandelnde, nämlich mit der Apologie und dem Kriton auf die *Philosophie*.

Was sodann das *Völkerleben* anbetrifft, so liegt im I. S. der Nachdruck auf der Einführung in die vaterländische Welt, und der Einblick in dieselbe an der Hand der grofsen nationalen Dichter begleitet die Arbeit durch alle weiteren Semester. Demnächst bestimmen vornehmlich die Griechen den Inhalt des I. und II. S., die Römer vornehmlich den Inhalt des III. S., die Griechen schliefslich des IV. S.; denn die philosophischen Schriften der Römer (Cicero) spiegeln hier griechischen Geist und griechische Bildung zurück. Somit kommen Hellenen und Deutsche auf der die Gymnasialbildung abschliefsenden Stufe zu dem nötigen Übergewicht und zwar so, dafs sich die hellenische Bildung als siegreich über die römische, die deutsche als eine die hellenische in sich aufnehmende und überholende darstellt.

Als *Persönlichkeiten* sollen dominieren im I. S. Parzival und David, im II. S. Demosthenes, im III. S. Sokrates und Paulus, im IV. S. Sokrates und Luther. In der Mitte des Ganzen, wie in der Mitte der besonderen Reihe: David, Paulus, Luther, steht die Persönlichkeit **Christi**. Die innere Zusammengehörigkeit aber der genannten Persönlichkeiten wird deutlich, wenn man sich sagt, dafs des Demosthenes fruchtlose Predigt von der Erneuerung des athenischen Volkes nur auf dem Gebiet des Staatslebens und nur durch praktische Mittel, seine Ergänzung findet in des Sokrates Predigt von der sittlichen Erneuerung des Volkes auf dem Boden der Moral, beide aber ihre Wahrheit und Erfüllung erst durch des Paulus und Luthers Predigt vom Evangelium erhalten.

Epochemachend in besonderer Weise, weil die eigne Erfahrungswelt des Sch. anrufend, müfste und kann werden, wofern sie recht behandelt wird, auf dem Gebiet der profanen Lektüre die Lektüre des Parzival im I. S., des Demosthenes (Willensbildung) und der Antigone im II. S., der Goetheschen Iphigenie im III. S., des Phädon im IV. S. — Von diesen Stoffen würden für die religiöse Entwicklung besonders bedeutsam werden können und müssen die Lektüre des Parzival im Anfang und die des Phädon am Schlufs des ganzen Kursus, wo mit dem Wachstum des philosophischen Interesses und Bewustseins auch die Skepsis leichter und stärker auftritt und eines kräftigen Gegenmittels bedarf. Solche Gegenmittel müfsten

bei rechter, geistvoller, in die Tiefe grabender, aus persönlicher Erfahrung eines fest gegründeten Glaubenslebens herausgehender Behandlung die Lektürestoffe des Religionsunterrichts in jedem Semester sein, und sie alle eine epochemachende Bedeutung für das Innenleben des Sch. gewinnen; aber die Aufzeigung der Ewigkeitsmächte im allgemeinen (Phädon) und der Güter des christlichen Glaubens im besonderen (Parzival) auch durch den Mund anderer Lehrer, als der Religionslehrer, kann zu einer sehr wesentlichen Verstärkung des von diesen gegebenen Zeugnisses werden.

Es wird gepflegt die Bildung der *Anschauung* ziemlich gleichmäſsig durch alle S., und auch von den folgenden Seiten des geistigen Lebens keine in einem S. vernachlässigt, wie sie ja überhaupt in der Thätigkeit des erziehenden Unterrichts nie voneinander getrennt werden können; aber im besondern noch gehört an: die Pflege des *Willens* dem II. S. (Demosthenes), der *begrifflichen Erkenntnis* dem III. S. (Begriff des Tragischen), des *Naturgefühls* dem III. S. (Goethes Lyrik), des *Heimats- und Vaterlandsgefühls* dem I. S., des *religiösen Gefühls* dem IV. S., schon weil hier die Pflege des allgemeinen religiösen Gefühls in die Pflege des kirchlichen Bewuſstseins übergehen soll. Ebenso kehren die groſsen *ethischen Grundbegriffe* in jedem S. wieder; aber der Ehrbegriff tritt in den Vordergrund im II. und IV. S., der Begriff der Treue im IV. S. (Phädon, Wallenstein), das hohe Lied von der γενναιότης gehört dem III. S. (Iphigenie) an. — Der Begriff des *Tragischen* wird in der allgemeinen Bedeutung (des „Ergreifenden") an der sicilischen Expedition (I. S.) vorgeführt; in seiner Entwicklung von einfacher Anlage oder Keimen zu immer reiferer Vollendung in dreifacher Skala an den Dramen 1) Lessings (Philotas, Emilia G.) und an der Antigone des Sophokles im II. S., 2) Goethes (Götz v. B., Egmont, Iphigenie) im III. S., 3) Schillers (Anfangsdramen bis auf Wallenstein) und am Soph. Aias im IV. S. Im II. und IV. S. stehen die Höhepunkte seiner Erscheinung, im III. wird auf Grund der gewonnenen Materialien die ausführliche Definition gegeben, zugleich zur Vorbereitung auf die Arbeit des IV. S. — Endlich zeigt unsere Zusammenstellung, daſs die Begriffe: *Nation, Staat, Kirche* zwar dem Cyklus keines Semesters fremd bleiben, daſs aber in besonderer Weise und in ganz folgerichtiger Reihe in den Vordergrund treten der Begriff der *Nation* im I. S. (Germania, Montesquieu), des *Staates* im II. S. (Demosthenes, Antigone), der *Kirche* im IV. S. (Apostolicum, Luther).

Es bleibt noch übrig, eine Reihe einzelner Fragen zu berühren, welche sich zunächst aufdrängen werden: Der sprachlich-stilistische Gesichtspunkt, welcher — wenigstens im Lateinischen — für die Wahl der Lektüre sonst entscheidend zu sein pflegt, ist von uns nicht ignoriert, kann aber

in Prima nach dem Fortfall des griechischen und französischen Scriptum und nachdem im Lateinischen die grammatischen Kenntnisse und das Sprachgefühl durch den vorangehenden Unterricht hinreichend begründet sein sollten, nunmehr zurücktreten. Ist schon auf den unteren Stufen Ernst zu machen mit dem Grundsatz: Anlehnen des Sprachunterrichts an den Sachunterricht,[1] so gilt auch hier, dafs die Konzentrierung des gesamten geistigen Lebens, welche durch eine rechte Konzentration des Unterrichts erreicht wird, und somit auch die freiere Bewegung in der römischen Vorstellungswelt der Fähigkeit für lateinischen Ausdruck zu gute kommen mufs. Und schliefslich ist doch der lateinische Unterricht nicht des Aufsatzes wegen da, auch nicht wegen der durch ihn bekannten besonderen Art der Bildung, sondern er dient dem Gesamtzweck des lateinischen, des klassischen, des höheren Unterrichts überhaupt. Nötig ist nur, dafs die Stoffe der Aufsätze und Scripta mit den Gedankenkreisen der Lektüre in Verbindung gesetzt werden zu möglichst fruchtbarer Wechselbeziehung.

In der Homerlektüre sind die Pensa der Wintersemester mit Rücksicht auf die hinzutretende Lektüre des Sophokles knapper bemessen, als die der Sommersemester. — Der Philoktet ist, obwohl er in der voraufgehenden allgemeinen Betrachtung wiederholt genannt ist, in der Übersicht selbst nicht aufgeführt worden, weil wir zwei Tragödien für das unter normalen Verhältnissen zu bewältigende Mafs halten: findet sich gleichwohl für eine dritte Tragödie der Raum, so geben wir dem Philoktet vor anderen den Vorzug wegen der besondern Beziehung auf das innere Erfahrungsleben der Schüler (die innerliche Herausarbeitung der γενναιότης).

1) Willmann, Pädagogische Vorträge S. 115. Vgl. auch Ackermann a. a. O. S. 40 und Herbart, Pädagogische Schriften von Willmann Bd. II. S. 636: „Die blofsen Sprachen für sich allein geben dem Knaben gar kein Bild weder von Zeiten noch von Menschen; sie sind ihm lediglich Aufgaben, womit ihn der Lehrer belästigt. Auch können weder goldene Sprüche, noch Fabeln und kurze Erzählungen daran etwas ändern; sie haben gegen die Unlust der Arbeit an Wortstämmen, die eingeprägt, Flexionen, die eingeübt, Konjunktionen, die zu Wegweisern in der Periode gebraucht werden müssen, kein bedeutendes Gewicht, selbst wenn sie übrigens der Jugend angemessen sind. Die alte Geschichte ist der einzig mögliche Stützpunkt für die pädagogische Behandlung der alten Sprachen.“ Eine konsequente Anwendung des Grundsatzes: Anlehnen des Sprachunterrichts an den Sachunterricht, auf die Behandlung des Elementar-Unterrichts in den fremden Sprachen würde eine — sehr dringliche — Reform für sich bedeuten, und hier die Kenntnis der Erfahrungen sehr förderlich sein, welche die Geschichte des deutsch-sprachlichen Unterrichts in der Volksschule gemacht hat. Vgl. C. Kehr, theoretisch-praktische Anleitung zur Behandlung deutscher Lesestücke, S. 8 ff.

Unter diesem Gesichtspunkt kann ein kleiner Ersatz Lessings Philotas werden, dem wir deshalb und als eine Vorschule für die Einführung in den Begriff des Tragischen eine Stelle eingeräumt haben. — Diejenigen Horazischen Oden, welche einer der angeführten vier Gruppen nicht eingereiht werden können, werden ihnen je nach der Verwandtschaft des Inhalts angereiht; z. B. I. 28, I. 15 der Gruppe IV (Lebensweisheit, Götterwelt). In betreff der Gruppen vgl. A. Lehnerdt, Progr. Thorn 1876. — Die Perikl. Leichenrede und Thukyd. III, 82, 83 werden vom Lehrer selbst den Sch. vorübersetzt und dabei ausgelegt. — Das Somnium Scipionis nennt auch Nägelsbach vielleicht das Schönste unter allen philosophischen Stücken. — Die Rede pro Ligario halten wir gegen seine Ansicht fest, weil sie die Person Cäsars, die Höhe seiner Siegeslaufbahn, und auch den Cicero in einer würdigen Lage vorführt. — Über die Wahl von Cicero de natura deorum ist jetzt Lüttgert, Progr. v. Lingen 1885 zu vergleichen.

Die mit einem * bezeichneten Stoffe werden weniger gelesen, als würdigend besprochen; in welcher Weise dabei die häusliche Lektüre der Schüler und die Arbeit in der Klasse sich ergänzen, welche Behandlung die Eigentümlichkeit jedes einzelnen dieser Stoffe z. B. des Parzival, des Messias, von Werthers Leiden, der Schillerschen Anfangsdramen erfordert, das mufs an einem andern Orte auseinandergesetzt werden; ebenso die Art und Begründung der Abgrenzung der Lektüre des Homer, Phädon, der Annalen des Tacitus, der Abschnitte aus de oratore und den Tuscul. disput. Jedenfalls ist hierfür nicht der Gesichtspunkt der Vollständigkeit mafsgebend, sondern die Heraushebung des Charakteristischen und Typischen, sowie die Mitteilung eines Gesamtdurchblicks, welcher die Eigentümlichkeit der Gattungen, die Themen, die Architektonik im grofsen und ganzen anschaulich und durchsichtig macht. Das Wesentlichste bleibt, dafs auch hier stets die Beziehung untereinander und zu den sonstigen Stoffen gesucht und erhalten wird. Es gilt die „einzelnen Gegenstände und Erscheinungen im lebendigen Zusammenhang des ganzen geschichtlichen Lebens und in ihrer Wechselbeziehung zu betrachten, statt dafs man die fachwissenschaftliche Reihe beobachtet.“ — Anderes, was im Unterricht selbst zur Sprache gebracht werden wird, z. B. die Bedeutung Herders für die deutsche Litteratur (im Anfang des III. Semesters vor der Behandlung Goethes), wobei dann auch ein Durchblick durch einige seiner Schriften gegeben werden kann, konnte in der Übersicht keinen Platz finden. Auch die nähere Darlegung, wie die ausführliche Betrachtung eines Dramas, eines Bildwerkes, der Gang einer Definitionsübung anzustellen ist, gehört an einen andern Ort.

Es kam hier nur darauf an zu zeigen, daſs eine durchdachte Anordnung der bereits herkömmlichen Stoffe genügt, ein Gefüge herzustellen, das im stande ist, „einen in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in „die jugendliche Seele zu bringen, welcher das Ungünstige der „Umgebung „zu überwiegen“, das Günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich „zu vereinigen die Kraft besitzt.“ (Herbart.) Nennt man das „Unterrichtskünstelei“, so möge man, sofern etwas von unnützem oder störendem Aufputz und Schnörkelwesen an dem Bau sein sollte, hinwegthun; der Bau selbst wird weder aus andern Bausteinen, als den durch die Erfahrung und Überlieferung bewährten aufgeführt werden können, noch nach einem andern Grund- und Aufriſs, als nach demjenigen, welchen der stete Blick auf das zu bildende Subjekt des Schülers und die durch diese Bildungsarbeit gestellten Forderungen vorschreiben. Sagt man, ein so geschlossenes Gefüge sei unnütz, weil es höchstens der einen Generation, welche den zweijährigen Kursus der Prima von Ostern auf Ostern stetig durchmacht, zu gute komme, nicht aber den Semester für Semester neu hinzutretenden Schülerelementen, so ist zu erwidern, daſs ein normaler Bau sich eben nach normalen Zuständen zu richten hat und aus der Idee von dem Vollkommenen herauswachsen muſs. Auch vermindert die heilsame Einführung von Jahreskursen und die an gröſseren Anstalten, wo der Wechsel der Generationen am zahlreichsten sein würde, meist durchgeführte Teilung der Prima die bezeichnete Schwierigkeit sehr. Endlich wird selbst der Bruchteil von auſser der Reihe hinzutretenden Schülern von dem Segen, welchen die gegenseitig sich stützende und fördernde Arbeit eines Lehrplansystems unzweifelhaft mit sich bringt, unwillkürlich wenigstens etwas mit hinwegnehmen. — Wendet man ein, daſs der Lehrer dieses oder ein ähnliches System der Lektüre als Beschränkung seiner Freiheit empfinden, und daſs die Entfaltung seiner Persönlichkeit darunter leiden werde, so denken wir etwas höher von dem Lehrerstande. Wir meinen nicht nur, daſs das „decies repetita placebit“, ihn vor Abstumpfung bewahren wird, wofern er überhaupt rechtes geistiges Leben in sich trägt und keine mechanische Natur ist, sondern auch, daſs die Verlegung des Schwerpunktes seiner Arbeit in die „psychologische Bewegung der Persönlichkeiten“, die Nötigung, an der Erzeugung, dem Auf- und Ausbau einer geschlossenen, harmonisch gefügten, in die Höhe und Tiefe wachsenden Gedankenwelt des Schülers mitzuarbeiten, ihm eine unendliche Fülle von Aufgaben aufdecken wird, welche ohne wiederholte Ansätze und Versuche gar nicht zu lösen sind, deren stets wachsender Reiz aber auch so groſs ist, daſs er ihn reichlich entschädigt für die etwaige Einbuſse an Behagen, das die willkürliche Abwechselung in der Lektüre ihm bringen würde. Auch wird, wenn erst der einzelne selbst

einmal von der inneren Notwendigkeit und Fruchtbarkeit einer derartigen ordinata varietas durchdrungen ist, und innerhalb seines einzelnen Kreises (z. B. der griechischen Lektüre) oder seiner Kreise (z. B. der griechischen und deutschen Lektüre) den Versuch einer derartigen Konzentration gemacht hat, das Bedürfnis einer engeren Fühlung mit den anderen Kollegen sich ganz von selbst einstellen. Er wird schliefslich auch nicht mehr über Beschränkung der persönlichen Freiheit klagen, falls der Leiter seiner Schule den Versuch machen sollte, an Stelle des jetzt waltenden Zufalls und Lehrplan-Aggregates ein Lehrplansystem zu setzen. Auch hat der deutsche Lehrer noch immer in der Hingabe in den Dienst an der Jugend und in die durch ihr Wohl bedingten Rücksichten die höchste, ihn selbst auch innerlich wahrhaft befreiende Befriedigung gefunden. Wenn endlich „die „Konzentrationsidee an die Lehrer höhere Anforderungen stellt, als wenn „man sich damit begnügt, den Unterrichtsgang lediglich durch die Natur „jeder einzelnen Disziplin und durch ein Lehrbuch, das den Zusammenhang „in den verschiedenen Unterrichtsstunden nicht berücksichtigt, bestimmen „zu lassen“,[1] so ist doch wohl deutlich, dafs diese höheren Anforderungen eines erziehenden Unterrichts den Lehrerstand, wie die Lehrer-Einzelpersönlichkeit nur adeln. Und wie willkommen mufs es doch den Vertretern derjenigen Disziplinen sein, welche so oft jetzt als ein Nebenwerk aufserhalb des Rahmens der „esoterischen“ Arbeit stehen, von den Schülern wenigstens häufig so angesehen werden, dem Lehrer des Französischen und dem Religionslehrer, wenn ihre Arbeit in ganz bestimmter und deutlicher Weise in den Kreis der gesamten Konzentrationsarbeit hineingestellt und zu den anderen Objekten in eine planmäfsige Fühlung gebracht wird, wo es denn eben nur von der Persönlichkeit des Lehrers, von seinem Geschick, die Fäden hinüber und herüber zu spinnen, seiner Geistestiefe und Gedankenhöhe abhängt, seinem Gegenstande eine mehr oder minder bedeutsame Stellung zu sichern.[2]

Denn die Persönlichkeit des Lehrers bleibt allerdings auch uns die Hauptsache, und in der konzentrierenden Behandlung der Stoffe durch ihn liegt die eigentliche Lösung der Konzentrationsfrage. Soll aber die Persönlicheit des Lehrers im stande sein, recht universell ihre Kraft zu entfalten, recht künstlerisch ihre Wirksamkeit zu gestalten zu recht konzentrierender Einwirkung, so mufs ihm doch die Vorbedingung dafür

1) Ackermann a. a. O. S. 62.

2) Eine solche Stütze innerer Art wird besonders der französische Unterricht recht brauchen können, nachdem die äufserliche, der Blick auf die schriftliche Arbeit in der Maturitäts-Prüfung, gefallen ist.

gegeben sein, „aus einer Scienz in eine andere schauen lassen zu können“ dadurch, dafs die confusa varietas lectionum in eine ordinata varietas verwandelt wird, die Aggregate in den Bau eines Lehrplansystems von planvoller Verknüpfung. Wie ungezwungen aber eine solche sich darbieten kann, zeigt unser Versuch, indem er zugleich aufs neue darthut, dafs das Beste der Erfahrung immer auch durch die Theorie bestätigt wird.

Wir selbst sind weit entfernt, diesen Versuch, zumal er unseres Wissens der erste dieser Art ist, nicht für aufserordentlich verbesserungsfähig und -bedürftig zu halten und wünschen nichts dringender, als dafs er ebenso bald überholt werden möge, wie wir meinen, mit ihm unsere ersten Hinweisungen auf derartige systematische Kombinierungen (Referat über die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze, oben S. 241 ff.) selbst überholt zu haben. Vor allem wird die Weiterspinnung der Fäden nach rückwärts, die Ausspinnung eines ähnlichen Systems der Lektüre für Sekunda und Tertia wahrscheinlich zu manchen Änderungen führen und nötigen. Aber es kann nicht oft genug gesagt werden: die wahre Didaktik ist eine auf unendliche „Perfektibilität“ gegründete Wissenschaft und sie liegt — wenigstens in dem Ausbau des Unterrichts der höheren Schulen — noch in den allerersten Anfängen. Im übrigen läuft es immer darauf hinaus, ob man sich über die Grundanschauungen des erziehenden Unterrichts verständigt oder nicht. Mit einer Hinweisung auf diese wird daher unsere Erörterung, wie sie von ihr ausgegangen ist, am besten auch abschliefsen, und zwar so, dafs wir Herbart selbst das Wort geben:

„Seit vielen Jahren glaubte ich zu bemerken,“ sagt er in dem Gutachten zur Abhilfe für die Mängel der Gymnasien und Bürgerschule (1823) (Pädag. Schriften II, S. 145), „dafs unsere Gymnasien das bekannte Edikt wegen der Prüfung der Abiturienten dergestalt im Auge zu haben schienen, als wäre es die Summa aller Pädagogik.“ — „Die ganze Vorstellungsart“, heifst es in einer klassischen Stelle über die Konzentration des Unterrichts[1], „als seien die Gegenstände des Unterrichts eine Masse, deren Teile alle nebeneinander liegen, — welcher Vorstellungsart die Pädagogen zwar nicht systematisch, aber sehr gewöhnlich folgen, — ist von Grund aus verkehrt. Die Lernfähigkeit ist vielmehr eine intensive Gröfse, welche durch eine, ihr entsprechende Solidität des Unterrichts in einem stetigen Zuge fortdauernd ausgefüllt werden mufs. Zwar läfst sich dies hier nicht, wie eigentlich nötig wäre, in spekulativer Schärfe erörtern. Aber soviel ist leicht einzusehen: erstlich, dafs man der Verlegenheit, welche der Mangel an Zeit bei der Menge des Unterrichts verursacht, nicht vorteilhafter entgehen könne, als indem man den inneren Gehalt, das Gewicht dessen, was in jeder Stunde gelehrt wird, vermehrt und verstärkt. Zweitens, dafs jede Stunde eines soliden Unterrichts eine Kraft in dem Gemüte des Zöglings zurücklässt; und dafs man die durch verschiedene Arten des Unterrichts erzeugten Kräfte konservieren, folglich sich hüten müsse, einander zuwider zu

1) Pädag. Schriften I, S. 133; vgl. ebendas. II, S. 569.

streben und zu wirken; (welches sonst jenen Streit der Empfindungen und jene Betäubung des Geistes verursacht, bei der an keine Selbständigkeit des Charakters zu denken ist). Drittens, dafs man im Gegenteil die einmal erzeugten Kräfte mit möglichstem Vorteil vereinigt gebrauchen müsse, um dadurch immer und immer mehr zu gewinnen. Viertens, dafs man demzufolge bei der Verteilung des Unterrichts auf Jahre und Stunden, vor allem dahin zu sehen habe, welches die brauchbarsten und stärksten dieser Kräfte seien, damit man sich diese am ersten und am sorgfältigsten verschaffe, und wie man den ganzen Vorgang so einrichten könne, dafs nie eine Kraft müfsig liege, dafs vielmehr jedesmal alle vorher erzeugten in der ganzen nachfolgenden Zeit beständig in voller Arbeit wirken mögen."

Ist es endlich nicht wie für unsere Tage gesprochen, wenn er in dem Umrifs pädagogischer Vorlesungen (1841) § 283 (Pädag. Schr. II. S. 637) mahnend spricht: „Auf Gründe dieser Art, welche geradezu vom „Hauptzweck alles Unterrichts hergenommen sind, und dem nur das „Hergebrachte entgegensteht, werden die Philologen wohl irgend ein„mal hören müssen, wenn sie nicht wollen, dafs beim Anwachs der „Geschichte und der Naturwissenschaft, beim Andrange der materiellen „Interessen das Griechische auf Schulen in ähnlicher Art beschränkt „werde, wie das Hebräische schon jetzt beschränkt ist." — Endlich zur Beruhigung für diejenigen, welche bei dem Namen Herbart „aus Prinzip" den Kopf schütteln, ein Wort von F. A. Wolf:[1] „Es kommt für „die echte Bildung des guten, reinen Geschmacks sehr viel dar„auf an, wie die griechischen und die lateinischen zu wählen„den Schriftsteller einander vorgehen, begleiten und auf manche „Weise ineinander greifen." Herbart würde nicht nur die Bildung des Geschmacks betonen, sondern bei ihm würde der Satz etwa lauten: Auch die Lektüre ist so einzurichten, dafs sie Mittel wird, den Schüler zur vollen Fülle seiner geistigen Kraft, zu rechter Erhöhung seines Lebensgefühls kommen zu lassen.[2]

Exkurs zu S. 476. Anmerk.

(Zum Verständnis von Soph. Ajas v. 748—783.)

Der Inhalt des Boten-Berichtes v. 748 ff. hat für den Schüler zunächst etwas Befremdliches. Die dem Ajas von der Gottheit auferlegte Strafe (Hausarrest für einen Tag) erscheint ihm auf den ersten Blick äufserlich; dafs weiter die Rettung

1) Schreiben an Süvern vom 13. Januar 1812, in Fr. A. Wolf v. Arnoldt I, S. 276.

2) Vgl. die Idee der Vollkommenheit bei ihm, welche er als ein Kommen zum Vollen erklärt (Pädag. Schriften II, S. 514), und für welche dreierlei in Betracht komme: Energie, die durch den Begriff Interesse angezeigt werde, Ausbreitung, die der Vielseitigkeit zukomme, und Verbindung der geistigen Strebungen. (Ebendas. S. 535.)

an solche Bedingung geknüpft wird, scheint etwas Fatalistisches in sich zu schliefsen. Und doch mufs dem Sch. deutlich werden, dafs dieser Abschnitt „eine Achse der Dichtung" ist. Da unsere oben angedeutete Auffassung nicht die allgemeine ist, möge sie im folgenden etwas deutlicher dargelegt werden. Man läfst den Sch. zunächst finden, dafs dieser Abschnitt schon bedeutsam ist, weil er wesentliche Beiträge zur Charakteristik des Ajas enthält (*ἄνους* v. 763, *ἀνόητος* v. 758, *ἄφρων* v. 766, *οὐ κατ' ἄνθρωπον φρονῶν* v. 761 und 777, *ὑψίκομπος* v. 766), eine Erweiterung der den Sch. bekannten homerischen Züge zum Bilde der *ὕβρις*, wenn auch nicht geradezu der *ἀσέβεια*. Zugleich eröffnet dieser Boten-Bericht einen Einblick in die Vorgeschichte der Handlung. Wir lernen eine neue, schwere Verschuldung des Ajas kennen, welche sich zwar aus seiner titanenhaften Heldenkraft (*χειρὶ βρίθων* v. 130) erklärt und insofern in milderem Lichte erscheint, aber notwendig eine Sühne verlangt, und zwar um so mehr, als der Eingang der Dichtung schon deutlich gemacht hat, dafs die strafende Gottheit keine verderbende, sondern eine gnädig führende und sühnende sein wollte.

Nun wird der Unterschied von Sühne, welche sich im Subjekt des Leidenden vollziehen mufs und von Strafe, welche etwas Äufserliches bleiben kann, deutlich gemacht. Es werden sodann die Strafen zusammengestellt, welche Ajas bereits erlitten hatte: 1) Die Waffen des *δῖος Ἀχιλλεύς* sind ihm abgesprochen, weil er ein Verächter der Gottheit im Bunde mit der Gottheit nicht hatte siegen wollen; 2) er hat auf eigene Kraft gestellt, die Hand röten müssen im Blut von Heerdenvieh, weil er gemeint hatte, sie ohne Beistand der Götter an Feinden röten zu können. Leicht findet der Sch. heraus, wie hier die Nemesis genau der Verschuldung entspricht. — Ist das, was ihm nunmehr auferlegt wird, ebenfalls nur eine äufserliche Strafe? Auch der Sch. findet, dafs es vielmehr eine Prüfung zum Zweck der Sühne ist. Es werden nunmehr die Einzelmomente derselben und ihr jedesmaliger Sinn festgestellt, so dafs man vom Äufserlichen ausgeht. 1) Aias soll, verlangt der Sehermund als Interpret des göttlichen Willens, nur einen Tag lang (*κατ' ἦμαρ τοὐμφανὲς τὸ νῦν τόδε; τῇδ' ἔθ' ἡμέρᾳ μόνῃ*) an sich halten zur Strafe und Sühne für den einen Moment der Übereilung, in welcher er sich zum Mordversuch gegen die Achäer hatte hinreifsen lassen. Wiederum entspricht hier genau die Nemesis der Verschuldung.

Er soll 2) für die trotzige Vermessenheit seines sich überhebenden Eigenwillens in bedingungsloser, stiller Unterwerfung unter den Willen der Gottheit harren der Lösung, welche die Weisheit der Götter etwa herbeiführen wird, ähnlich dem Kreon, dem am Schlufs der Antigone die Mahnung wird: *μὴ νῦν προσεύχου μηδέν*, d. h. lasse dich nicht ein auf irgend ein Wünschen deines Eigenwillens; füge dich vielmehr ganz dem über dich verhängten (*πεπρωμένη*) höheren Willen. Das „Wie" der etwaigen Lösung ist dabei nebensächlich; die Weisheit der Gottheit wird ein Mittel schon zu finden wissen, z. B. wenn etwa den Hellenen die That des Ajas als eine in Wahnsinnsnacht und Unzurechnungsfähigkeit vollbrachte zum Bewufstsein gebracht würde. Unbedingte Unterordnung unter die Erhabenheit des göttlichen Willens ist die Hauptsache, und dies der Sinn der aufgelegten Haft. (Der Sch. wird, Grofses mit Kleinem zu vergleichen, an die dem Tasso im Goetheschen Drama zuerkannte Haft erinnert).

Ajas soll 3) nicht triumphierend über die Gottheit aus dem Leben gehen, wie es den Anschein haben könnte, wenn der vor dieser Botschaft beschlossene und nzwischen ausgeführte Selbstmord nur als Sieg der Erhabenheit eines Heldenwillens

dastände, nicht auch als eine Voreiligkeit, welche der die Lösung vorbereitenden Gottheit in den Arm greift. Nicht eigenmächtig soll er eine Sühne selbst beschliefsen und vollziehen, um sich einer anderen von Götterhand über ihn verhängten zu entziehen.

Es soll 4) gerade diese Verschlingung von Berechtigung und Nichtberechtigung des Selbstmordes als unlösliche Verschlingung von Recht und Schuld das Wesen des Tragischen zu recht klarem Ausdruck bringen.

Es soll 5) in der Nichtigkeit auch dieses anscheinend erhabenen Sühnewerkes (Wiederherstellung der Ehre durch den Selbstmord) nur leuchtender hervortreten die sieghafte Macht und volle Klarheit der göttlichen Gerechtigkeit. Aber noch erhabener und leuchtender soll 6) dastehen das Bild der göttlichen Gnade, welche den in schwerste Schuld verstrickten Helden gleichwohl zu retten bereit war, deren Abglanz das Bild des Scheidenden mild verklärt, und deren Macht sich auch über das Grab hinaus fürsorgend erweist in der Wiederherstellung seiner Helden-Ehre.

Zu diesen reichen ethischen Motiven, welche eine fatalistische Auffassung jener verhängten Prüfung abweisen, gesellt sich ein anderes ästhetisches und hochpoetisches. Das unmittelbare Zusammenstofsen der Möglichkeit einer Rettung mit der fast gleichzeitig sich vollziehenden Wirklichkeit des Untergangs (Selbstmord), welchen aufzuhalten das rettende Wort zu spät kommt (ὀψέ, Antigone v. 1270), wirkt als Konzentrierung der Handlung durch Verbindung einer sichtbaren und unsichtbaren, sowie als Doppelperipetie tragisch im Sinne des Erschütternden.

8. Unmaſsgebliche Vorschläge zur Gestaltung des neuen Gymnasial-Lehrplans.[1]

1. Der folgende Lehrplan setzt sich eine möglichst organische Anordnung der Lehrstoffe zur Aufgabe und soll nur als ein Versuch und nur als ein Beispiel unter vielen möglichen angesehen werden. Er begnügt sich, nach allgemeinen Gesichtspunkten den allgemeinen Rahmen aufzustellen und läſst Raum für freie Ausgestaltung im Einzelnen. Denn es handelt sich gegenwärtig vornehmlich darum, das Interesse und das Verständnis für die allgemeinen Grundsätze einer planmäſsigen **Stoffauswahl,** einer gründlichen **Stoffsichtung** und vielseitigen **Stoffverbindung** zu wecken und zu pflegen, und dadurch zur wetteifernden schöpferischen Mitarbeit bei der Verwandlung der gegenwärtigen Lehraggregate in wirklich organische Lehrpläne anzuregen.

2. Der Lehrplanrahmen wird bedingt durch die besondere Stellung a. der **Sexta** als einer elementaren Vorstufe mit der Aufgabe einer recht ausreichenden Grundlegung und propädeutischen Einführung in die später genauer zu erschlieſsenden Kreise; b. der **Ober-Prima** als einer Oberstufe (Selecta) mit der Aufgabe, rückschauend und vertiefend den Gewinn der voraufgegangenen Arbeit zusammenzufassen. Zwischen diesen beiden Polen hat sich die gesamte Unterrichtsarbeit zu bewegen.

Weitere Abgrenzungen ergeben sich aus der Art eines Abschlusses, welcher mit der Versetzung aus **Unter-Sekunda** gewonnen werden soll, endlich aus der Gliederung des ganzen Klassensystems: A. in eine vorbereitende und elementare Unterstufe (2 Kl., Sexta und Quinta), die sich mit einer allgemeinen Totalauffassung begnügt; B. in eine schon mehr in die Mitte der Arbeit (Bearbeitung) hineinführende Mittelstufe (4 Kl., Quarta — Unter-Sekunda); C. in eine höhere Bildungszwecke verfolgende, die Arbeit und die Interessen vertiefende, mit einer geläuterten Totalauffassung abschlieſsende Oberstufe (3 Kl., Ober-Sekunda — Oberprima). Diese Stufenfolge entspricht i. a. der Stufenfolge der vorwiegenden Beschreibung (auf der Unterstufe), die Beobachtung und Bearbeitung (auf der Mittelstufe), der zusammenfassenden Rückschau (auf der Oberstufe).

1) Lehrproben Heft 28 S. 16 ff.

3. Das geschichtliche Interesse ist das Rückgrat für den Gesamtkörper der höheren Schulbildung;[1] innerhalb des geschichtlichen Interesses wiederum ist auch im Gymnasium der Grundstock das heimatliche nationale Interesse; daneben tritt in zweiter Stelle das Interesse an der antiken Welt. Dieses Verhältnis bestimmt die Anordnung der Stoffreihen aus dem Gebiet des geschichtlichen Lebens so, dafs das Schwergewicht der Einführung in die heimatliche vaterländische Welt zufällt, demnächst ein besonderes Gewicht auf die Einführung in die griechisch-römische Kultur gelegt wird. Der Pflege des geschichtlichen Interesses dienen der eigentliche Geschichts-Unterricht, sodann die Lesestoffe im deutschen wie im fremdsprachlichen Unterricht, bei deren Auswahl deshalb den geschichtlichen Stoffen ein besonders breiter Spielraum zu gewähren ist.

Die Rücksicht auf das soeben bezeichnete Verhältnis der beiden verschiedenen Stoffgebiete und die Notwendigkeit, den Zusammenhang in den Reihen einerseits der deutschen und vaterländischen, anderseits der antiken Geschichte zu wahren, erfordert, dafs da, wo der eigentliche Geschichtsunterricht mit der vaterländischen bezw. alten Geschichte aussetzt. die deutschen bezw. altklassischen Lesestoffe für die Weiterführung der Reihen zu sorgen haben.

Die deutschen Lesestoffe haben im besonderen noch die Aufgabe, den einheitlichen Gang durch die vaterländische Welt und Kultur zu erhalten. Die Auswahl dieser Lesestoffe bringt das zeitlich Nächstliegende auch unterrichtlich zunächst (den Krieg von 70) und steigt dann zu dem Entfernteren auf (Freiheitskriege, 7jähriger Krieg, 30jähriger Krieg, Reformation u. s. w.). Die ganze Anordnung der geschichtlichen Stoffe wünscht der früher (s. oben S. 439) bezeichneten Aufgabe zu dienen: bewufster als bisher eine planmäfsige Einführung in das Verständnis deutscher Eigenart und deutschen Volkstums, deutscher Heimat, Geschichte, Sitte, Sage und Dichtung in die Mitte des gesamten Unterrichts zu stellen.

Auf der Unterstufe, vornehmlich auf der letzten Stufe (VI), nimmt das geschichtliche Interesse noch nicht die Stellung ein, wie auf den folgenden Stufen. In Sexta ist die bibl. Geschichte Propädeutik für das Verständnis des geschichtlichen Lebens; im übrigen ist hier Sage und Dichtung diejenige Form, in welcher dasselbe der naiven Empfänglichkeit dieser Altersstufe nahe gebracht wird.

1) O. Altenburg, zur Lehrplanorganisation für I des humanistischen Gymnasiums. Progr. des G. zu Wohlau 1890. S. 10.

4. Eine gründliche **Stoffsichtung** wird dadurch erreicht, daſs nur die groſsen Perioden und Epochen, die wahrhaft bedeutende Persönlichkeiten, das Typische und Charakteristische, das wahrhaft Klassische herausgehoben werden.

Der Stoffbeschränkung dient das Zurückstellen ganzer Disziplinen von gewissen Stufen ab, z. B. der Geographie nach IIIa, der systematischen Grammatik im Lateinischen nach IIb, im Griechischen nach IIa, sowie ein planmäſsiges Nacheinander, wenn z. B. der naturkundliche Unterricht in VI das vorher im geographischen Dargebotene zu beleben hat.

5. Zur vielseitigen **Stoffverbindung** (Konzentration) dienen auſser der Verbindung von Geschichts-Unterricht und Lesestoffen noch folgende Beziehungen:

a. die Einheitlichkeit innerhalb jeder einzelnen Disziplin, aber auch innerhalb derselben Gebiete, wie z. B. die ganze Naturlehre als eine einheitliche angesehen und behandelt, eine fachwissenschaftliche Isolierung in Botanik, Zoologie, Geologie u. s. w. möglichst vermieden werden;

b. die engere oder losere Fühlung zwischen den verschiedenartigen Gebieten z. B. zwischen Geographie und Naturlehre, zwischen diesen beiden und den Lesestoffen (in VI und V), zwischen Physik und Mathematik;

c. die Bevorzugung solcher Einzelstoffe, welche den Aufgaben verschiedener Disziplinen gleichzeitig dienen, z. B. derjenigen Stoffe, welche groſse weitgreifende Ereignisse und zugleich weite Welträume aufdecken, wie die Stoffe der Odyssee und der Nibelungen, des 7jährigen und des 30jährigen Krieges, von denen die letzteren auſserdem für fast jede Landschaft des deutschen Vaterlandes ein heimatliches Interesse haben;

d. die Aufsuchung und Herausstellung von kleineren und gröſseren organischen Stoffreihen und Stoffgruppen, Lebenseinheiten, Lebenskreisen und Lebensgemeinschaften, von inhaltsreichen Kreisen der Gedanken- und Gemütswelt, durch Aufsuchung und Festhaltung von Stoff-Mittelpunkten, seien es Sammelpunkte solcher Kreise und Gruppen, seien es ganze Kulturstufen (wie Haus und Familie, Patriarchenzeit und Heldenzeit, vgl. Lehrpr. Heft XXVII, S. 71),[1] seien es groſse Einzelpersönlichkeiten (Helden), oder gehaltvolle und fruchtbare Anschauungen und Begriffe (vgl. eben das. S. 28);

e. durch stete Rücksicht auf das Gemüt des Schülers als das innerste Zentrum der Unterrichtsarbeit, wie es bestimmt wird in allgemein menschlicher Beziehung (Stoffe von groſsem allgemein menschlichem Gehalt), durch Einwirkung von Heimat und Gegenwart (Stoffe, die in der heutigen

1) Beantwortung der Kaiserfragen. Abhandl. Bd. II.

deutschen Bildung und Gesittung fortwirken), durch die dem Jugendalter eigentümliche Entwicklung (z. B. Stoffe, welche die Überwindung der religiösen Krisis — Skepsis — der heranreifenden Jugend zu erleichern geeignet sind, wie der Heliand, Parzival, Phädon, Goethes Iphigenie, vgl. oben S. 480).

Bemerkungen.

(Vgl. die Tabelle.)

Der Lehrplan gründet sich auf die in H. V. d. L. gegebenen „Aphorismen zur Theorie eines Lehrplans betr. die Klassenlektüre der Gynasialprima“ (oben S. 461 ff.), sowie auf das in H. XII d. L. mitgeteilte Beispiel einer Stoffauswahl für den Lehrplan der Gymnasien (oben S. 415 ff.). Der hier mitgeteilte Entwurf wird, abgesehen von den allgemeinen Änderungen, welche die beabsichtigte Umgestaltung der Gymnasien nötig oder möglich machte, auch in einzelnen die bessernde Hand oft erkennen lassen. Auf die zu den genannten Aufsätzen früher ausführlich gegebenen Begründungen und Erläuterungen wird hiermit ausdrücklich verwiesen. Die Durchführung stellt der unterrichtlichen Arbeit vielfach neue und schwierige Aufgaben; sie macht aber auch eine Reihe von neuen Lehrmitteln wünschenswert, da die vorhandenen nicht genügen, die neuen Ziele zu erreichen. Wir rechnen dahin:

1. ein vaterländisches Lesebuch für VI und V; die Grundzüge zu einem solchen sind jüngst von E. Heidemann in der Zeitschrift für Gymnasialwesen XLIV, 6 S. 348 ff. treffend gezeichnet worden;

2. eine für den Unterricht in IV zubereitete Darstellung des Krieges von 1870/71 in der oben an der betr. Stelle bezeichneten Weise;

3. eine ebensolche Darstellung der deutschen Freiheitskriege. Sie findet ein gutes Vorbild in dem 3. Teil der ursprünglichen Ausgabe von Ph. Wackernagels deutschem Lesebuch. Die Neubearbeitung desselben von Sperber und Zeglin hat leider den glücklichen Gedanken Wackernagels ganz preisgegeben;

4. eine Schulausgabe von Archenholtz 7jährigem Krieg in wesentlich gekürzter Gestalt, welche aus dem ganzen Werk einen für den Unterricht zunächst geeigneten Kreis von typischen grofsen Bildern heraushebt, etwa nach den von mir in H. VIII d. L. S. 70 ff.[1] aufgestellten Gesichtspunkten. Dabei müfsten die stilistischen Unebenheiten des Werkes beseitigt und zugleich die wertvollsten der den 7jährigen Krieg und Friedrich den Grofsen behandelnden Gedichte hinzugefügt werden;

1) In den „Rohmaterialien didaktischer Richtlinien zur ersten Handreichung f. Anfänger.“

Zum Lehrplan der Gymnasien.

[Zu Seite 508.]

	Natur. (Heimatliche und fremde Welt.)		Geschichtliches Leben. (Heimatliche und fremde Welt.)					Gottesreich. (Ewige Heimat.)
					Fremdsprachliche Lektüre.			
	Geographie.	Naturlehre.	Geschichte.	Deutsche Lektüre. (Mittelpunkt der Lektüre.)	Lateinisch.	Griechisch.	Französisch.	Religions-Unterricht.
A. Unterstufe. VI.	1. Halbj. Die **geographischen typischen Grundbegriffe** an der nächsten u. näheren **Heimat** erläutert. Erste Anleitung zum Verständnis eines Reliefs und zum Lesen der Karten. Das Allgemeinste aus der **Globuslehre**. 2. Halbj. Übersicht über die allgem. Land- u. Wasser-Verteilung. **Beschreibende Übersicht** über **alle Erdteile** zur ersten Totalauffassung. — Aufschließung der **heimatlichen** Welt. Weckung und Pflege des **Natur-** und **Heimatsgefühls.**	Erste Einführung in eine **systematische** Beobachtung des Pflanzen- u. Tierlebens nach ihren **Haupttypen** an **heimatlich. Lebensgemeinschaften (biolog. Heimatskunde)**; im **Sommer** wird die **Pflanzen-**, im **Winter** die **Tierwelt** in den Vordergrund gestellt. Belebung des **vorher** im **geograph.** Unterricht Dargebotenen.	Propädeutische Einführung in die **typischen Grundformen d. geschichtlichen Lebens** (die einfachsten **sozialen Lebensgemeinschaften**): 1. Halbjahr an der **Odysseesage (hellenische Heldenzeit).** Erste Aufschließs. d. antik. Welt u. ihres geogr. Schauplatzes. 2. Halbjahr an der **Nibelungensage (deutsche Heldenzeit.)** Erste Aufschließung der älteren deutschen Welt und ihres geograph. Schauplatzes.	Ein **vaterländisch. Lesebuch** Teil I (mit **heimatkundlichem Anhang**) zur ergänzenden u. vertiefenden Veranschaulichung der in den geogr. und naturkundl. Stunden dargebotenen und gewonnenen **Anschauungen** und **Begriffe** aus der **heimatl. Welt.** Dazu Bilder aus der heimatl. **Sage.**	Meurer, Pauli Sextani liber (d. h. zusammenhängender Lesestoff aus der **heimatlichen Welt; Hineinragen** der **römischen**) oder ein geschlossener Lesestoff aus der **römischen Geschichte,** etwa aus der im Zwielichte von **Sage** und **Geschichte**, von **Patriarchen-** und **Heldenzeit** stehenden **Königsgeschichte.**			Biblische Geschichten des A. T. (Zeitalter der **Patriarchen, Helden, Richter, Könige).** Persönliches Verhältnis (**Lebensgemeinschaft**) derselben u. des ganzen israelitischen Volkes zu Gott. — Die allgemeinsten **Katechismus-Wahrheiten** werden vorbereitend aus der bibl. Geschichte gewonnen, besonders betr. den 1. Artikel und die 10 Gebote.
V.	Länderkunde. Eingehendere **Beschreibung** (mit Hervorhebung der **geographischen Typen**): 1. Halbjahr der **heimatlichen Provinz**, des engeren **Vaterlandes** und des übrigen **Deutschland.** 2. Halbjahr des übrigen **Europa.**	Weitere **heimatliche Lebensgemeinschaften** zur Vervollständigung einer **systematischen** Beobachtung des **Pflanzen-** und **Tierlebens** nach ihren **Haupttypen.** Ausdehnung auf **fremdländische** (zunächst außerdeutsche) **Lebensgemeinschaften.** Im **Sommer** u. s. w. wie in VI.	Ein geschlossener Kreis von ausgewählten **typischen Bildern** aus der älteren, mittleren, besonders aber auch aus der neueren **vaterländischen Geschichte** (vorbereitender Durchblick durch die **heimatl.** deutsche Gesch. zur ersten Total-Auffassung; im wesentlichen **Königs- u. Kaiser-**Gesch.; Bilder v. **Stadt-, Staaten-** und **Reichsbildungen**).	Ein **vaterländisch. Lesebuch** Teil II entsprechend dem für VI bestimmten, nunmehr mit stärkerer Hervorhebung auch der **geschichtl. Heimatkunde.** Sagen u. histor. Gedichte aus der älteren und mittleren deutschen Gesch. Einzelbilder der in der Geschichte behandelten großen Persönlichkeiten.				Biblische Geschichten des N. T. Mittelpunkt das Leben und die Person **Jesu**, sowie sein persönliches Verhältnis zu Gott. Allgem. Begriff des **Gottesreichs** als der höchsten **Lebensgemeinschaft.** Die **Katechismus-Wahrheiten** u. s. w. wie oben in VI, besonders betr. den 2. Artikel, das Gebet des Herrn und die Einsetzungsworte für Taufe und Abendmahl.
B. Mittelstufe. IV.	Länderkunde. Eingehendere **Beschreibung** (mit Hervorhebung der **geographischen Typen**) der **außereuropäischen Erdteile.** Besondere Berücksichtigung des **deutschen Koloniallandes.**	Das Elementarste und Allgemeinste. 1. Halbjahr aus der **physikalisch. Geographie**, 2. Halbjahr aus der **Geologie** (nach Umfang und Behandlung der Elementar-Bücher von Geikie-Schmidt.	**Griechische Geschichte** in eingehender **Darbietung.** Eine geordnete Auswahl und ein geschlossener Kreis von **Elementen des geschichtlichen Lebens (geschichtl. Anschauungs-** und **Begriffstypen).**	Der **deutsch-französische Krieg** von 1870/71 in einer für den Unterricht zubereiteten Darstellung. Einige der wertvollsten diesen Krieg betr. Gedichte. Daneben Ged. mit Inhalt aus der **griech. Gesch. und Kultur;** z. B. von Geibel, Schiller (Ring des Polykr., Kraniche d. Ibycus).	Cornelius Nepos, ausgewählte vitae v. **Kriegshelden** u. **Staatsmännern**, besonders der **griechischen Geschichte** (oder eine passende Bearbeitung desselben Stoffes).			**Charakterbilder (Typen)** der Jünger, Evangelisten, Apostel nach d. Evangelien und d. Apostelgeschichte; im Mittelpunkt **Paulus** (sein persönlich. Verhältnis — **Lebensgemeinschaft** — zu dem Heiland und Gott). Die Anfänge der **Kirche** und allgem. Begriff derselben. **Katechismus** d. 3. Art.; **systematische Behandlung** u. **Bearbeitung** der 3 ersten Hauptst.)
IIIB.	Aus der allgem. Erdkunde. 1. Halbj. Die **Lufthülle;** Luftströmungen, Wärme und Niederschlag. Klimatisches. — Das **Meer;** Meeresströmungen. — Das Allgemeinste von den großen **Weltverkehrsstraßen** (aus der Handelsgeographie). 2. Halbj. Allgem. **Pflanzen- u. Tierverbreitung** nach den charakteristischen **Typen** und Unterschieden. NB. Immer (1. u. 2.) mit Erneuerung und Verwertung der in der **Länderkunde** früher gewonnenen Anschauungen.	**Systematisch zusammenfassende Überschau** über die wichtigsten Organisationen u. Gesetze 1. Halbj. des **Pflanzenlebens;** 2. Halbj. des **Tierlebens.**	**Römische Geschichte** wie in IV; als neuer Anschauungs- u. Begriffstypus tritt die **Reichsbildung** (imperium romanum) hinzu.	Als einheitl. geschlossener Lesestoff (Lesebuch): die **deutschen Freiheitskriege** (mit besonderer Verwertung **heimatlicher Erinnerungen**) und die **Sänger der deutschen Freiheitskriege.**	**Caesar** bell. gallic. (die Persönlichkeit **Cäsars;** die ältesten Zustände des gallischen und **deutschen Volkstums** in ihrer Berührung mit der römischen Welt. **Freiheitskriege** mit dem Hintergrunde eines **geograph.-ethnographischen Kulturbildes.** (Vorbereitung auf Tacit. Germ. u. Annal.). — **Ovid Metam.** (Auswahl und geschlossener Kreis unter d. Gesichtspunkt d. kulturhist. Stufen;	**Xenophon Anabasis.** Kriegsgeschichtlich. Einzelbild auf weltgeschichtlich. Hintergrund. Auch hier das Interesse um eine **Einzel-Persönlichkeit** gesammelt; zugleich **geograph. - ethnographisches Kulturbild** (wie in Cäsars b. g.) auf demselben Schauplatz, auf welchen die Sch. durch die bibl. Gesch., Apostelgesch., troische Sage, Herodot, Curtius, die Kreuzzüge immer von neuem geführt werden.	Ein Lesestoff wie in dem französ. Lesebuch zur Geschichte der **deutschen Befreiungskriege** v. Chr. Ufer, Altenburg 1887. Beleucht. dieser Epoche durch **französ. Quellen.**	1. Halbj. Die **Apostelgeschichte** gelesen. (Vertiefung des in IV. Dargebotenen.) 2. Halbj. Blick auf die weitere Ausbreitung der christl. **Kirche (Augustinus. Bonifatius. Luther.)** Der **Katechismus** abgeschlossen und **Rückblick** auf das organische Gefüge der ganzen K. (vgl. L. Schultze, katechetische Bausteine, 1887).
IIIA.	Aus der allgemeinen Erdkunde. 1. Halbj. Bilder aus der **Gesteinslehre**, möglichst mit Verwertung **heimatlicher Anschauungen**, zugleich mit einer Einführung in die **elementarsten Grundbegriffe** der **Chemie.** 2. Halbj. Rückblick auf die Erde als eine einheitliche **Lebensgemeinschaft;** ihr Verhältn. als **Himmelskörper.**	Propädeutik der **Physik** (anknüpfende Verwertung der in IV, 1 gewonnenen Vorstellungen).	IIIa—IIa. **Deutsche Geschichte** in eingehender **Darbietung. Bearbeitung** des in den einzelnen Epochen jedesmal Dargebotenen. Die in IV und IIIb gewonnenen Anschauungen u. Begriffe aus d. geschichtlichen Welt werden durch planmäßige Aufdeckung in der Entwicklung des **deutschen Volkes** erweitert und vertieft. Als ganz Neues tritt der Gegensatz zwischen **Staat** und **Kirche (Kaisertum** und **Papsttum)** und der steigende Aufgang des **Weltverkehrs** hinzu; stets unter sorgfältiger Berücksichtigung des **geograph. Hintergrundes.**	**Archenholtz' 7jähriger Krieg. Friedrich d. Gr.** (ein Kreis ausgewählter Bilder u. Typen) Ged. mit Stoffen aus d. Geschichte dieses Krieges. **Schillers Balladen** (in möglichst einheitlicher Anordnung und Gruppierung).	**Curtius Rufus. Alexander d. Gr.** (Einzelpersönlichkeit von weltgeschichtlicher Größe; **geographisch - ethnographischer** Hintergrund.) **Ovid. Metam.** Auswahl (Bilder aus dem Innenleben; psychologische Motive. Die Kosmogonie und die Weltalter.)	Wie in IIIb. (jedenfalls ein Durchblick durch das Ganze bis zur Ankunft in Trapezunt.)	**Michaud** I. und (oder) III. Croisade (Auswahl). — Zur Bearbeitung des voraufgegangenen Stoffes: Mœurs et coutumes des Croisades.	**Zusammenfass. Überschau:** 1. Halbj. Überblick über die **Gliederung der h. Schrift,** das **Kirchenlied** (nach Gattung und Entwicklung), die wichtigst. **Heilsbegriffe, Unterscheidungslehren** u. **Bekenntnisschriften.** 2. Halbj. Begriff u. Wesen des **Reiches Gottes.** Ausgestaltung desselb. in d. **Kirche** (Organismus d. **Kirchenjahrs,** der **gottesdienstl. Ordnung;** Ausbreitung und Wirken in der **äußeren** und **inneren Mission)** stets mit schriftgemäßer Begründung.
IIB.	Nicht mehr als selbständiger Gegenstand vertreten; wohl aber als **Unterrichts-Prinzip** bei jeder sich darbietenden Gelegenheit zu verwerten.	**Physik** mit möglichst häufigem Zurückgehen auf die bereits gewonnenen und zu vertiefenden oder neu zu begründenden **geographischen Anschauungen** und **Begriffe.**		IIb. 1. Halbj. Goethe, H. und Doroth. — Schiller, Tell. 2. Halbj. Schiller, Jungfr. v. O. und Maria Stuart.	**Livius, Königsgeschichte** und die Anfänge des **Freistaates (das Werden eines Staates).** — **Cicero** de imperio Cn. **Pompeji** (d. ersten Vorbereitungen der **Monarchie**), pro Ligario (**Caesar** dictator). **Vergil** Aeneis. Auswahl (Trojas Fall).	**Xenophon Helenica,** ausgewählte Bilder. Der **Ausgang der athenischen Macht. Odyssee,** Auswahl zu einem Durchblick durch das Ganze.	1. Halbj. **Jeanne d'Arc** v. Barante (zur Vorbereitung auf **Schillers Drama** und zur Einführung in eine bedeutsame Epoche der franz.-engl. Geschichte. **Befreiungskriege).** 2. Halbj. **Maria Stuart** von Lebrun (aus denselben Gründen).	1. Halbj. Lektüre ausgewählter **historischer Abschnitte des A. T.** (die Persönlichkeiten des **Abraham, Moses, Josua,** der **Richter** und **Könige).** 2. Halbj. Das **Evangelium Lucae** in der Ursprache mit synopt. Seitenblicken auf die übrigen Evangelien. NB. vgl. zu IIA.
C. Oberstufe. IIA.		1 Halbjahr Elemente der **Chemie.** 1 Halbjahr **Physik.**	Zusammenfassende u. vertiefende **Rück-** und **Durchblicke** durch die **alte,**	1. Halbj. **Nibelungenlied** (und Gudrun). 2. Halbj. **Heliand.** — **Walter v. der Vogelweide** (Auswahl Naturgefühl. — Herrendienst. — die Kaiserlieder. — Gottesdienst).	**Livius.** Auswahl zu einem Durchblick durch den ganzen **II. pun. Krieg** — **Cicero** pro Archia, de amicitia. — **Vergil.** Aen. (Auswahl; Schild des Aeneas; Ausblick in die Herrschaft des **Augustus** Eclog. IV).	**Herodot.** Auswahl zu einem Durchblick durch den ganzen **Perserkrieg.** — **Odyssee,** Auswahl zu einem Durchblick durch das Ganze.	Planmäßige Auswahl zur Einführung in die Geschichte der **französ. Revolution** (Mignet) und **Napoleons.** (Thiers, Bonaparte en Égypte etc. und aus Lanfrey.)	1. Halbj. Lektüre ausgew. **poetischer, prophetischer** u. **lehrhafter** Abschnitte des A. T. **(David, Jesaias).** 2. Halbj. Lektüre von einigen leichteren Paulinischen Briefen **(Paulus).** NB. Dabei in IIB u. IIA planmäß. Herausstellung und Zusammenstellung d. **bibl.** u. **christl. Grund-** u. **Heilsbegriffe.**
IB.		1 Halbjahr Mathematische Geographie im Überblick. 1 Halbjahr **Physik.**	**mittlere** und **neuere Geschichte.** Zusammenstellung der großen **Begriffe** des geschichtl. Lebens. Verwertung der voraufgegangenen Behandlung u. verschiedenartigen **Quellenlektüre.** Ergänzung der letzteren. — Dabei stete Auffrischung der **geographischen** Kenntnisse.	1. Halbj. Einblick in den inneren Entwicklungsgang der deutschen Litteratur. — **Parzival. Klopstocks Messias** und Oden (Auswahl). 2. Halbj. **Lessing.**	1. Halbj. **Tacitus Germania** und Auswahl aus den **Annalen** Lib. I u. II. (die Freiheitskämpfe der Germanen). **Germanicus** und **Arminius. Horaz,** Oden (Auswahl). 2. Halbj. **Cic.** de oratore (Auswahl; Wesen und Aufgabe der **Beredsamkeit). Horaz,** Oden (Auswahl).	1. Halbj.: **Thucydides.** Bilder aus der sizil. Expedition. Leichenrede des **Perikles,** und als Gegenstück u. Kehrseite Blick auf die Zersetzung d. Hellenenwelt III, 82. 83. Selbstzeugnis des Thuc. über seine Auffassung von d. Aufgabe d. **Geschichtschreibung. — Ilias.** 2. Halbj. **Demosthenes. — Ilias. — Sophokles Antigone.**	1. Halbj. **Montesquieu,** considérations. 2. Halbjahr **Racine,** Athalie.	1. Halbj. Lektüre des **Evang. Johannis.** (Die Persönlichkeit **Christi.**) 1. Halbj. Lektüre des **Römerbriefes.** (Die Persönlichkeit des **Paulus.**)
IA.		1 Halbjahr **Physik.** 1 Halbjahr Begriff und Wesen des **Kosmos** („der Natur als eines durch innere Kräfte bewegten u. belebten Ganzen“).		1. Halbj. **Goethe.** 2. Halbj. **Schiller.** Vertiefende Zusammenstellung der in dem deutschen Unterricht d. Oberstufen und sonst gewonnenen großen und fundamentalen **Begriffe.**	1. Halbj. **Cicero** pro Sestio (Auflös. der röm. Republik). **Tacit.** Annalen, Auswahl aus Lib. I. (Entstehung der Cäsaren-Herrschaft. **Augustus.** Tiberius u. d. Kaiserhaus.) **Horaz,** die Römer- u. Kaiser-Oden. 2. Halbj. **Cicero** de natura deorum. Somnium Scip. **Horaz, Ars poetica.**	1. Halbj. **Plato,** Apologie und Kriton (die volkspädagogische Mission des **Sokrates). — Ilias.** 2. Halbj. **Plato,** Phaedon (Ausw. **Sokrates). — Ilias. — Soph. Ajas.**	1. Halbj. Ein klass. Lustspiel (Molière). 2. Halbj. **Oratorische Prosa** und ein **Essay litteraturgeschichtl. Art.** — Überblick über den inneren Entwicklungsgang der franz. Litteratur.	1. Halbj. Auswahl aus **Luthers** Schriften. — Sein **Katechismus.** 2. Halbj. Repetitorische, zusammenfassende und vertiefende Übersichten über den früher erworbenen Gewinn, besonders auch der **religiösen, biblischen** und **christlichen Grund-** u. **Heilsbegriffe.**

Geschichte.	Naturlehre.	Geographie.	
	Natur. (Heimatkunde und [illegible] Welt.)		
[illegible] Grundformen [illegible] Lebens [illegible] 1. Halbj. [illegible] 2. Halbj. [illegible]	[illegible] Lebensgemeinschaften [illegible] Pflanzen-, im Winter die Tierwelt u. den Wechsel [illegible] bekannt gemacht. [illegible] im geograph. Unterricht [illegible]	1. Halbj. Die geographischen Grundbegriffe [illegible] Heimat [illegible] aus der Heimatgeschichte. 2. Halbj. Übersicht über die physik. Land- u. Wasserverteilung. Beschreibende Übersicht über alle Erdteile zur ersten Gesamtauffassung.	IV.
	Zusammenfassung der heimatlichen Welt. Würdigung und Pflege des Natur- und Heimatsgefühls.		
Zur Ergänzung [illegible] rohen Helden, [illegible] Sagen [illegible] Heimat [illegible] zur ersten Vorstellung: die Königs- u. Kaiser-Bilder v. Stadt-, und Reichsbildern	Weitere heimatliche Lebensgemeinschaften mit [illegible] systematischer Ordnung der Pflanzen- und Tierformen nach ihren Hauptgruppen. Ausblick auf fremdländische (zunächst naheliegender) Lebensgemeinschaften. Im Sommer [illegible]	1. Deutschland. Eingehende Beschreibung (u. Herausarbeitung der geographischen Typen). 2. Halbj. [illegible] Vergleiches mit der übrigen [illegible] 3. [illegible] übrigen Europa.	V.
Griechische Heldensagen [illegible] lung. [illegible] Kreis [illegible] Lebens [illegible]	Der Menschenleib und Allgemeines. 1. Halbjahr aus der physikalischen Geographie. 2. Halbjahr aus der Geologie (nach Entstehung und Behandlung der [illegible] Gesteine von [illegible]).	1. Außerdeutsche Erdteile. Eingehende Beschreibung und Herausarbeitung der geographischen Typen der außereuropäischen Erdteile. [illegible] deutschen Kolonialländer.	Mittelstufe. IV.
[illegible]	[illegible]	Aus der [illegible]	

5. die Schulausgabe einer Übersetzung des Heliand, da der jetzige Verleger der Simrockschen Ausgabe trotz aller Bemühungen nicht zu bewegen ist, jene völlig vergriffene Ausgabe neu und in wohlfeiler Gestalt wiederherzustellen. Daſs die Jugend unseres Volkes ein dringendes Anrecht auf dieses Kleinod deutscher Poesie und deutschen Lebens hat, und wie eine schulmäſsige Bearbeitung der Dichtung zu gestatten wäre, habe ich in dem Wegweiser: „Aus deutschen Lesebüchern“, Bd. IV, S. 376 ff. ausführlich dargelegt.[1]

6. ein lateinisches Übungs- und Lesebuch für VI und V mit den oben bez. Stoffen aus der römischen Königsgeschichte, zumal wenn die formellen Bedenken gegen Meurers Pauli Sextani liber durch eine neue Bearbeitung sich nicht sollten beseitigen lassen.

Wir haben auch hier, wie in dem Lehrplanentwurf von H. XII, auf eine Abgrenzung der grammatischen Pensa, sowie derjenigen im Rechnen, in der Mathematik, im Zeichnen und in den rein technischen Fächern verzichtet. Was die Bedeutung des Lehrplans und der Behandlung des Zeichenunterrichts anbetrifft, so verweise ich auf das vortreffliche Programm von Dr. A. Matthaei „der Zeichenunterricht am humanistischen Gymnasium und sein Verhältnis zu den übrigen Unterrichtsfächern“, Gieſsen 1891, sowie auf meine Ausführungen in den Verhandlungen der Berliner Konferenz über Fragen des höheren Unterrichts S. 130, 296 ff. Ich beklage auſserordentlich, daſs diese Konferenz sich nicht geneigt zeigte, das Zeichnen auch über die II B hinaus obligatorisch zu machen, und vor allem, daſs sie das Zeichnen aus der VI entfernt wissen wollte. Ich halte diesen Beschluſs für einen sehr groſsen Fehler. Alles weist darauf hin, auf dieser Stufe grundlegender Arbeit auch für die technische Bildung der Hand, sowie für die ästhetische des Auges den Grund zu legen, und der Meinung einzelner Zeichenlehrer, daſs hier Hand und Auge der Schüler noch nicht hinreichend bildsam seien, steht die Erklärung und Erfahrung zahlreicher, vermutlich sogar der Mehrheit der Zeichenlehrer gegenüber. Wir hoffen, diese Frage, wenn nicht schon in diesem, so doch im nächsten Heft eingehender zu behandeln.[2] Möchte die höchste Schulbehörde jenem Beschluſs der betr. Konferenz keine Folge geben.

1) Wie alle meine Bemühungen betr. eine neue Ausgabe des Simrockschen Heliand fehlgeschlagen sind, so auch die anderen betr. den Neudruck der in ihrer Art klassischen und ebenfalls vergriffenen Sagen und Geschichten aus der Zeit der Völkerwanderung von Klopp.

2) Ich kann mir nicht versagen, ein Urteil hierherzusetzen, das ich vor kurzem in dem Lebenslauf eines Gymnalsial-Abiturienten fand, und das sehr treffend das Wesentlichste ausdrückt, was zu Gunsten des Zeichenunterrichts gesagt werden kann.

Einzelnes. Der Unterricht der untersten Stufe, Sexta, hat sich an den voraufgegangenen Elementarunterricht in der Stoffauswahl wie in der Behandlungsweise durchaus und zwar so anzuschlieſsen, daſs lästige Wiederholungen z. B. in der biblischen Geschichte auf alle Weise vermieden werden. Auf dieser Stufe tritt das historische Interesse noch zurück; das Interesse an dem Naturleben überwiegt. Diesem muſs durch die Art des geographischen und naturkundlichen Unterrichts, der z. T. ein Unterricht im Freien sein kann und sein sollte, auf alle Weise Rechnung getragen werden. Hier vernehmlich müssen ferner durch die eben genannten Disziplinen, aber auch durch das Zeichnen die Beobachtung und die Sinne geübt werden. — Bei der Auswahl der deutschen Gedichte für VI u. V und für die folgenden Stufen bis III einschlieſslich werden die Gesichtspunkte zur Geltung kommen müssen, welche sonst für die Aufstellung eines Kanons maſsgebend zu sein pflegen, vgl. H. XXIV d. L. S. 109 ff. Abhandl. Bd. II. — Über die Auswahl der in V darzubietenden typischen Bilder aus der deutschen und vaterländischen Geschichte vgl. den Aufsatz z. Stoffauswahl für den Geschichtsunterricht in V (Abhandl. Bd. II). — Über die Verbindung des deutschen und geschichtlichen Unterrichts in V macht gute Bemerkungen Heidemann a. a. O. S. 348: „Das Deutsche und die Geschichte haben, abgesehen von ihren sonstigen wichtigen Aufgaben, die dabei nicht zu übersehen sind, in Rücksicht auf den gemeinsamen Zweck, die Liebe zum Vaterlande zu wecken und zu stärken, soweit wie möglich, Hand in Hand zu gehen. Sie haben sich gegenseitig gewissermaſsen zu ergänzen, insofern als der in der geschichtlichen Stunde durchgenommene Stoff aus der vaterländischen Geschichte in der deutschen erweitert, vertieft und dem Gemüte der Schüler noch näher gebracht wird dadurch, daſs diejenigen Punkte, welche in der Geschichte nur nebenbei oder garnicht berücksichtigt werden konnten, in der deutschen Stunde und im deutschen Lesebuche eine eingehendere Behandlung finden, z. B. die Märchen und Sagen der deutschen Vorzeit, in denen sich ja ein groſser Teil des Gemütslebens des Volkes offenbart, die kulturgeschichtlichen Momente, die Äuſserungen des Volkslebens in Sprache, Sitte, Kunst, Litteratur u. s. w. natürlich nur in ihren typischen Beziehungen, soweit sie charakteristisch sind für das eigentliche Wesen der Volkspersönlichkeit." — Die deutschen Lesestoffe in IIB und IIA konnten reichlicher bemessen

„Der Zeichenunterricht hat uns", gesteht der Sch., „nach zwei Seiten gefördert: erstens wird im Sch. der Sinn für schöne körperliche Formen geweckt; dann aber gewöhnt sich auch der Geist durch Vermittelung des Auges daran, seinem Ausdruck durch die Sprache immer eine möglichst geschmackvolle Form zu geben, wie er für die Hand immer die schönste Linie sucht."

werden, da hier dem deutschen Unterricht eine Stunde zugelegt werden soll. — Was der mit dem Abschluſs nach IIA abgehende Schüler erreicht hat, ist folgendes: einen relativen Abschluſs des Unterrichts in der Geographie, Naturkunde, Geschichte und Religionslehre, sowie des grammatischen Unterrichts im Lateinischen, Griechischen und Französischen; eine eingehendere Bekanntschaft mit der deutschen und vaterländischen, einen ausreichenden Einblick in die alte Geschichte, beides auch durch Quellenlektüre, welche ihm die groſsen Persönlichkeiten Alexanders d. Gr., Cäsars, Friedrichs d. Gr., sowie die gröſseren Epochen unserer vaterländischen Geschichte (den Krieg von 1870/71, Freiheitskrieg, 7jährigen Krieg) näher gebracht hat. Sie haben ferner auch einen Einblick in zwei bedeutsame Epochen der französischen und englischen Geschichte erhalten durch Schillers Jungfrau von Orleans und Maria Stuart, sowie durch die entsprechenden französischen Lehrstoffe; sie haben endlich von Litteraturgattungen das antike und moderne Epos, (Odyssee, Aeneis, Hermann und Dorothea), eine reiche Auswahl der deutschen Lyrik, das deutsche Drama in hervorragenden Beispielen (Schillers Tell, Jungfrau von Orleans, Maria Stuart) kennen gelernt.

Die weiteren Lehrstoffe können überall als Stoffe einer im besonderen Sinne gymnasialen Oberstufe und Selekta angesehen werden. Dem geschichtlichen Unterricht entstehen hier neue und besondere Aufgaben, welche sich durch die gewohnheitsmäſsige, vorwiegend auf Darbietung zusammenhängender Geschichtsstoffe eingerichtete Behandlung nicht lösen lassen. Es entsteht zunächst die Schwierigkeit, daſs für den Durchblick durch die alte Geschichte nur ein Jahr (IIA) zur Verfügung steht. Diese Schwierigkeit wird vermindert werden können, wenn die Zeit von Augustus ab, also die Berührung der römischen Welt mit der deutschen auf der folgenden Stufe behandelt wird. Die Rück- und Durchblicke selbst dürfen auf keinen Fall nur zu Repetitionen im groſsen Stil werden, am wenigsten zu einer Abrichtung auf die Schluſsprüfung, welche darum auch wesentlich anders gestaltet werden muſs und nicht mehr den rückwärts auf die ganze Arbeit sehr nachteilig einwirkenden Nachdruck auf das Einzelwissen zu legen hat (vgl. die Beantwortung der Kaiserfrage 5 in Heft XXVII d. Lehrpr. Abhandl. Bd. II). Es wird sich in dem Geschichtsunterricht der Oberstufe weit mehr darum handeln, den Gewinn der voraufgegangenen Quellenlektüre zusammenfassend für das geschichtliche Verständnis fruchtbar zu machen, dieselbe auch zu ergänzen, den ideellen Gehalt der groſsen geschichtlichen Perioden und Epochen und die groſsen fundamentalen Begriffe des geschichtlichen Lebens aufreihend heraus- und zusammenzustellen. Dabei wird das Kulturgeschichtliche in den Vordergrund zu rücken und werden die groſsen Wahrheiten und Lehren der Geschichte zur Anschauung und zum Verständnis zu bringen sein.

Diese Aufgabe wird ungleich schwieriger, aber auch für die Schüler wie für den Lehrer selbst ungleich anregender und lohnender sein. Als Beispiel kann die Behandlung Rankes in seiner Weltgeschichte dienen. — Der Aufgabe einer zusammenfassenden Rückschau und einer Zusammenstellung des begrifflichen, aus den früheren Darbietungen zu gewinnenden Materials, die im besonderen der I zufallen, dient es, wenn nach der Lektüre so vieler Dichter, Historiker und der beiden gröfsten Redner des Altertums das Wesen und die Aufgabe der Poesie, der Geschichtschreibung und der Beredsamkeit durch die Zeugnisse der jedesmal berufensten Vertreter dargelegt werden (Lessing und Horaz' ars poetica, Thucydides und Cicero de oratore). Eine vergleichende Charakteristik der beiden gröfsten griechischen Kulturstaaten giebt dio Leichenrede des Perikles, die der Lehrer dem Schüler am besten vorübersetzend zu erläutern haben wird, eine zusammenfassende Charakteristik der Römerwelt Montesquieu's Considérations, eine solche des deutschen Volkes Tacitus Germania. Das eigentümliche deutsche Innen- und Gemütsleben decken im allgemeinen die Germania, im besonderen nach der religiösen Seite der Heliand, Parzival, das Kirchenlied, Klopstocks Messias, Goethes Iphigenie, nach der Seite des Naturgefühls die betreffende Lyrik Klopstocks und Goethes auf. Als die beste Art einer philosophischen Propädeutik dient die Lektüre des Phädon (in Auswahl) in Verbindung mit der zum Abschlufs der Physik gegebenen Zusammenstellung betr. den Begriff und das Wesen des Kosmos, endlich die vertiefende Zusammenstellung der im deutschen Unterricht der Oberstufe und sonst gewonnenen grofsen und fundamentalen Begriffe.

Auf solche und ähnliche Weise wird die Arbeit einer intensiven und fruchtbaren Konzentration des Unterrichts und einer möglichst organischen Ausgestaltung des Lehrplans unternommen werden müssen. Die äufserlichen Aggregate unverbundener oder nur zufällig sich berührender Lehrstoffe werden nun erst zu wirklichen Lehrplänen, das Bemühen darum wird nun erst zu einer wirklichen Lehrplanarbeit werden. Diese wird innerhalb der Lehrerwelt einen fruchtbaren Wetteifer, in jedem einzelnen Lehrer eine ungleich befriedigendere Thätigkeit wahrhaft schöpferischen Gestaltens hervorrufen, dem Unterricht aber nicht nur viel Zeit und Kraft ersparen, sondern auch die wichtigste Aufgabe desselben: Last in Kraft umzusetzen, und geistige und sittliche Kraft zu erzeugen auf die naturgemäfseste Weise erfüllen.

9. Das Schöpferische in der unterrichtlichen Arbeit.[1]

Die didaktische Arbeit ist nicht schöpferisch im Sinne der Thätigkeit einer frei schaffenden Phantasie, wie in der Kunst. Denn sieht man auf die zu bearbeitenden Bildungsstoffe, so bleibt die didaktische Arbeit auch in ihrer vollkommensten Form immer nur künstlerische Reproduktion, und betrachtet man die psychologische Einwirkung auf das zu bildende Subjekt, so duldet die Freiheit der menschlichen Seele vollends nicht diejenige schöpferische Gestaltung, welche der Künstler mit dem seelenlosen Material des Steines, der Farbe, der Töne oder mit dem durch ihn erst zu entbindenden seelischen Leben der Sprache vornimmt. Anderseits fühlen wir, daſs, wenn ein äuſserliches, unlebendiges, geist- und ideeenloses, mechanisches Dozieren das Kehrbild der rechten didaktischen Arbeit ist, das Ideal derselben ein innerliches, lebens-, geist- und ideeenvolles, organisches Verfahren voraussetzt. Ein organisches Verfahren aber trägt immer etwas auch von einem schöpferischen in sich.

Ebendasselbe ergiebt sich bestimmter noch aus dem Wesen und der Aufgabe der didaktischen Arbeit. Wir sehen hier von einer ausführlichen Begründung ab und hoffen auf allgemeinere Zustimmung, wenn wir — mehr erklärend, als definierend — sagen: wahrhaft unterrichten heiſst, das Leben und Lebenzeugende aus den Unterrichts-Gegenständen (Objekten) herausholen, um durch dasselbe Leben und zwar nicht nur ein geistiges, sondern auch ein sittliches in dem Schüler (Subjekt) auf alle Weise zu wecken und zu bereichern, zu vertiefen und zu erhöhen. Solche aus dem Leben schöpfende und auf ein Erzeugen neuen Lebens gerichtete Arbeit berührt sich aber in allen Punkten mit einer wahrhaft schöpferischen.

Natürliche Voraussetzung ist dann, daſs der Unterrichtende selbst ein reiches, erhöhtes, vertieftes Innenleben gewonnen hat nicht nur geistiger, sondern auch sittlicher und mithin auch religiöser Art, daſs er die Lebenskräfte, welche überall um ihn herumliegen, fruchtbar hat auf sich wirken, sein wissenschaftliches Studium zu einem Mittel hat werden lassen, die Kunst

1) Lehrproben Heft 25, S. 1 ff.

Leben zu sehen[1] und Ideeen zu haben besser zu erlernen, dafs er so sein eignes inneres Erfahrungsleben auf alle Weise bereichert und vertieft, dafs er vor allem auch die Erfahrung gemacht hat, wie ein Vollmensch nur der ist, der in die ganze Fülle der Erfahrungswelt wenigstens einen Einblick gethan hat, dafs er also auch die Erfahrungen kennt, welche ein nicht nur auf das Diesseits, sondern auch auf das Jenseits gerichtetes Leben bringt, und durch welche die Ewigkeitsgüter vermittelt werden. Ohne Erfüllung dieser Vorbedingungen wird das Unterrichten über eine handwerksmäfsige Übung nicht hinauskommen; nicht einmal auf ein Verständnis für das Schöpferische in der didaktischen Arbeit ist in solchem Falle zu rechnen. Das „habe Geist“ in dem bekannten Worte F. A. Wolfs ist die Voraussetzung für seine darauf folgende Forderung: „wisse, Geist zu wecken.“ Mit dem Wecken des Geistes, der in den Unterrichts-Objekten ruht, sowie des Geistes, der in dem Subjekt des Schülers zu bilden ist, und mit der Aufsuchung und Herstellung eines inneren Verhältnisses und einer fruchtbaren Berührung zwischen den Bildungs-Inhalten und der zu bildenden Persönlichkeit, mit der Kunst vornehmlich des Sehens und des Zeigens fällt im allgemeinen auch die schöpferische Thätigkeit des Unterrichtens zusammen.

Die Unterrichtsstoffe sind durch die bestehenden Einrichtungen und Vorschriften gegeben; und wenn die Auswahl und Anordnung derselben bis jetzt auch mehr die Einwirkung traditioneller Überlieferung, als eine schöpferische Arbeit erkennen läfst, die eine Aufgabe der Zukunft bleibt, so ist doch schon jetzt innerhalb der durch Tradition und Vorschrift bestimmten Bahnen Freiheit der Bewegung genug gelassen, welche ausgebeutet werden kann und mufs. Ja eine derartige Benutzung der Freiheit in engeren Bahnen wird die beste Vorübung und eine unerläfsliche Vorarbeit für die eben bezeichnete Zukunftsaufgabe sein, auf Grund einer rechten Theorie des Lehrplans an Stelle der heutigen sogen. Lehrpläne, die in Wahrheit nur Lehrstoff-Aggregate sind, wirkliche Lehrpläne zu setzen. — Schon die zielbewufste und planmäfsige Auswahl und Sichtung des Lehrstoffes kann zur schöpferischen Arbeit gerechnet werden; sie wird zur Vorbereitung für die darauf folgende eigentliche schöpferische Arbeit. Wie der Architekt sein Stein- oder Holzmaterial, der bildende Künstler den Marmorblock mit vorschauendem Blick, welcher schon das organische Ganze des zu schaffenden Kunstgebildes im Auge hat, prüft, ob jene Stoffe die künftige Gestalt möglichst rein und vollkommen herauszustellen geeignet sind, so hat allem Unterricht eine eindringende Prüfung des didaktischen Materials voraufzu-

1) Vgl. H. XIII d. L., S. 1 ff. meine Abhandlung über die Kunst des Sehens und die dort nachgewiesenen Stufen dieser Kunstübung.

gehen, ob und inwieweit es didaktisch wertvoll, d. h. im stande ist, bleibende und fruchtbare Anschauungen aus dem Gebiete des sinnlichen, wie des geistigen Sehens darzubieten, das Urteil zu klären und zu bilden, die Erzeugung gehaltvoller Begriffe zu vermitteln, auf Vertiefung des Gemütes und auf Bildung des Willens und des Charakters einzuwirken, kurz einer wertvollen Erweiterung des Gesichtskreises und Bereicherung des ganzen Innenlebens, einem fruchtbaren Wachstum des ganzen inneren Menschen zu dienen. Ein weiteres Nachdenken über die verschiedenen Seiten des Gemütslebens führt aber auch dazu, von vornherein die zu pflegenden mannigfachen „Interessen" zu bedenken, was etwa nach den sich ungezwungen darbietenden Anlässen geschehen könne zur Pflege des Naturgefühls, des religiösen Gefühls, der Teilnahme für den Einzelmenschen, wie für die verschiedenen Formen des Gemeinschaftslebens.[1] Man wird von Anfang an darüber klar werden müssen, welchem der angedeuteten Punkte der jedesmalige Unterricht nach dem Gehalt seiner Gattung als Sprach-, Formen- oder Sachunterricht, oder nach dem Gehalt seiner einzelnen Verzweigungen und Gegenstände (Pensen) vornehmlich entgegenkommt. Die Stoffsichtung wird endlich auch im einzelnen zur durchgreifenden Ausscheidung alles didaktisch Wertlosen schreiten, d. h. alles dessen, was zur Erzeugung einer inhaltvollen Bildung des Schülers ungeeignet ist, was sich einem organischen Wachstum nicht fügt, und deshalb nur äufserliche Belastung bleiben würde, wie tote Nomenklatur, das Kleinwerk entbehrlicher Regeln und mehr noch entbehrlicher Ausnahmen, jene tote Systematik, die nicht aus dem Unterricht selbst gemeinsam mit dem Schüler herausgearbeitet, sondern nur äufserlich als Schablone an ihn herangebracht ist.

Ebenfalls noch vorbereitender Art, aber mit der eigentlich schöpferischen Arbeit sich schon näher berührend ist die nächste Thätigkeit: die Gliederung des Stoffes nach geschlossenen, kleineren und gröfseren (didaktischen) Einheiten, d. h. Gedankenkreisen, deren Anbau möglichst ertragsfähig in dem oben bezeichneten Sinne zu werden verspricht, einen stetigen Gang von der Bildung der Anschauung zur Bildung des Urteils und zur Gewinnung begriffsmäfsiger Erkenntnis erleichtert, der vorläufige Aufrifs des ganzen Baues, den man mit den zu gewinnenden Anschauungen und Begriffen aufzuführen gedenkt. Und wenn nun bei dieser Thätigkeit die

1) Mit Rücksicht auf O. Jägers Spott in seiner neuesten Schrift „das humanistische Gymnasium" S. 50, wird, wie schon unzähligemal früher, so jetzt von neuem, wenn auch sicherlich wiederum vergeblich, bemerkt, dafs niemand auch von den strengsten Anhängern der Zillerschen Schule verlangt noch je verlangt hat, „dafs alle sechs Interessen in jeder Stunde gepflegt werden."

„Architektonik der denkenden Kunst“ [1] einzutreten hat, so weist auch das auf ein schöpferisches Verfahren hin.

Aber erst mit dem Unterrichten selbst beginnt die schöpferische Thätigkeit im eigentlichen Sinne. Wenn es sich bei einem rechten Unterrichten, zu welchem das Lehren = Dozieren, d. h. die Sache taliter qualiter an den Schüler bringen, den schärfsten Gegensatz bildet, darum handelt: zwischen den eigentümlichen Bildungsgehalten der planmäfsig ausgewählten Bildungsstoffe (Objekte) und der eigentümlich gearteten, frei sich regenden und entwickelnden Seele des Schülers eine fruchtbare Berührung so herzustellen, dafs auf möglichst stetigem Wege die verschiedenen Kräfte der Seele möglichst vielseitig gebildet, die aus den Bildungsstoffen zu gewinnenden Anschauungen und Begriffe zu gehaltvollen Gedankenkreisen verbunden und verdichtet, und diese wiederum untereinander in eine innere Beziehung gesetzt und verknüpft werden, so setzt ein solches systematische Bauen, ein derartiges Wiedererzeugen von Bildungsgehalten der Objekte zu dem Zweck, ein neues an Bildung (in dem Subjekt) damit zu erzeugen, so viel finderische, kombinierende, ja auch intuitive, [2] kurz schaffende Thätigkeit voraus, dafs schon dies mit vollem Recht eine schöpferische Thätigkeit genannt werden kann. Dabei sind mannigfache technische Mittel notwendig, die genaue Kenntnis, zweckmäfsige Anordnung und sichere Anwendung der verschiedenen Lehrarten und Lehrformen, [3] der das Wissen psychologisch folgerichtig vermittelnden und einen festen Besitz desselben sichernden Stufen. [4] Will man diese technischen Mittel zum Handwerksmäfsigen in der schöpferischen Arbeit rechnen, so ist dagegen nichts einzuwenden; aber so wenig

1) Rembrandt als Erzieher S. 63.

2) Vgl. H. Kern, Lehrbuch der Pädagogik. §§ 36 und 48.

3) „Es ist längst anerkannt, dafs das, was man Intuition nennt, für die höchsten wissenschaftlichen“ — wir setzen hinzu: auch für die höchsten didaktischen — „Leistungen nicht nur förderlich, sondern sogar unentbehrlich ist.“ Rembrandt als Erzieher S. 75.

4) Die sogen. „Formalstufen.“ Auch hier sei wiederholt, was auszusprechen wir nicht müde geworden sind, dafs niemand verlangt, dieselben in jeder einzelnen Lehrstunde vollständig anzuwenden, dafs auch sie mehr ein Unterrichtsprinzip bedeuten, als eine bindende Vorschrift. Vgl. jetzt darüber O. Willmann Didaktik II. S. 349: „In der Durchführung erleidet der Kanon dadurch Beschränkungen, als nicht bei jedem Lehrstücke alle Punkte zur Anwendung kommen, da die Lehrstücke in vielen Fällen nicht eine abgeschlossene Einheit darstellen, daher einer besonderen Vorbereitung und Einreihung nicht bedürfen, sondern eine solche mit den vorausgehenden oder nachfolgenden Teilen; ferner ist nicht immer zur Einübung Gelegenheit, zur Einprägung Veranlassung, zur Anwendung die Möglichkeit vorhanden.“

die Kunst des rein Technischen und Handwerksmäſsigen entraten kann,[1] so wenig sind jene Dinge der didaktischen Technik zu entbehren. Ihre Kenntnis und Übung macht nicht die schöpferische Arbeit aus; aber sie miſsachten, würde ein Zeichen groſser Beschränktheit sein. Man muſs die Klaviatur kennen und die Technik ihrer Bewegung, wenn man dahin gelangen will, die Flut der Töne schöpferisch zu bewegen. Erst ein volles Verständnis und eine sichere Befolgung der in dem Wesen der jedesmaligen Kunst liegenden Gesetze führt zu der Freiheit, welche sie schöpferisch beherrscht. Sollte es aber banausische Naturen geben, welche jene technische Vorbedingung für die Hauptsache der Kunstübung ansehen, werden darum die Kunst selbst und das wahrhaft künstlerische Verfahren etwas von ihrer Hoheit einbüſsen?

Aber das Schöpferische einer tiefer gehenden unterrichtlichen Arbeit wird sich in noch anderer Weise erweisen. Wenn die Gedankenführung nur ein Mittel ist einer psychologischen Bewegung zum Zweck einer in die Tiefe und auf die Höhen leitenden Seelenführung (*ψυχαγωγία*), so wird ein planmäſsiger Unterricht auch die in dem Gemüt des Schülers bereits wirksamen Mächte, welche sonst an seiner Bildung Anteil haben, mit in Bewegung setzen und für seine besonderen Zwecke verwerten: das Naturgefühl, die innere Teilnahme an dem Einzel- und Gemeinschaftsleben, das Gottesgefühl. Es wird diese natürlichen, dem Menschen angeborenen „Interessen“ des Schülers in eine innere Beziehung setzen zu den bildenden Mächten, welche um ihn herum liegen in den weihevollsten Erfahrungen seines engeren und weiteren Volkstums, die durch die landschaftliche und nationale Sitte, die historischen Erinnerungen und den von den Vätern ererbten Glauben bewahrt und vermehrt werden. Mit dieser allgemeinen Erfahrungswelt die Erfahrungswelt des Schülers zu verknüpfen, nicht nur seinen individuellen Gedankenkreis, sondern auch sein Gemütsleben mit jenen groſsen Gedankenkreisen und mit der Tiefe des Gemütslebens seines Volkstums zu verbinden — dazu wird das Heimatsgefühl des Zöglings das fruchtbarste Mittel, das seine innerliche Stärke am vollsten dann offenbaren wird, wenn es auf die irdische und ewige Heimat zugleich bezogen, nicht nur seine Wurzeln in die Tiefen der heimatlichen Erde senkt, sondern auch über dieselbe emporweist auf die Welt des Ewigen und den Glanz religiöser Weihe in die irdische Heimat und ihr Leben hineinträgt.

1) „Seine (des Künstlers) Thätigkeit, wenn sie echt ist, wird immer aus warmer Empfindung und kalter Überlegung gemischt sein. . . . Ein Genie ist derjenige, der stets und ganz intensiv besonnen ist. . . . Zum Genie gehört zweierlei: etwas göttlicher Leichtsinn und viel menschlicher Scharfsinn.“ Rembrandt als Erzieher S. 212.

Alle diese Kräfte und Mächte planmäfsig entbinden, ihre verschiedenen Wirkungen zusammenführen zu der einen Gesamtwirkung der Grundlegung einer gehaltvollen in der Tiefe wurzelnden und in die Höhen reichenden Bildung — das ist schöpferische Arbeit von unbegrenzter Ausdehnung.[1] Der künstlerisch vollendeten Beredsamkeit gesteht man den Ruhm schöpferischer Arbeit willig zu, weil sie den Sprachgeist schöpferisch zu gestalten weifs; ein rechter Unterricht sucht das Leben von Geist und Gemüt selbst, wie es die unterrichtende Persönlichkeit für sich gewonnen hat, wie es in den Bildungsstoffen und in der umgebenden Welt bereit liegt und wie es in dem Subjekt des Schülers der Entfaltung und Bildung verlangend harrt, in möglichst fruchtbare Berührung und Wechselwirkung zu setzen, damit von Person zu Person durch die unterrichtende Persönlichkeit in der zu bildenden ein Neues erzeugt werde: das Gut einer reicheren Geistes- und tieferen Gemütsbildung. So wird die didaktische Arbeit durch die Weckung geistigen Lebens in den Einzelpersönlichkeiten der Schüler zur Mitarbeit an der Erzeugung und Bewegung geistiger Güter überhaupt[2] und an der geistigen Lebenserneuerung des Sozialkörpers;[3] sie ist auch unter diesem Gesichtspunkt eine schöpferische Arbeit, so gut wie irgend eine andere aus dem Gebiete der Wissenschaft und Kunst, der dieser Name gegeben wird.

Ein Neues endlich tritt heraus, wenn wir uns noch einmal der beiden Kennzeichen jeder wahrhaft schöpferischen Arbeit erinnern, die auch dem schöpferischen Unterricht eigentümlich sind: berechnende Planmäfsigkeit, welche sich an die der didaktischen Arbeit immanenten Gesetze bindet, und freieste Bewegung. Ohne das erste würde Schlendrian und Bequemlichkeit, Zufall und blindes Tappen,[4] Willkür oder eingebildete Genialität in der didaktischen Arbeit herrschen; ohne das zweite toter Mechanismus und äufserliche Schablone,[5] beides gleich unverträglich mit jeder wahren didak-

1) „Besonnenheit auf eine bestimmte Aufgabe gerichtet, bedeutet Konzentration; und Konzentration aufs höchste gesteigert, bedeutet Schöpfung.“ Rembrandt als Erzieher S. 212.

2) Lorenz v. Stein, Darstellung des Bildungswesens als einer Bewegung geistiger Güter in seiner Verwaltungslehre Bd. V; vgl. H. XXIII d. L. S. 28 ff. s. oben S. 310 ff.

3) O. Willmann, Didaktik I, S. 28 ff., 50 ff.

4) „An den höheren Schulen gilt die Kunst (?), irgendwelche Kenntnisse an irgend einer Stelle des kindlichen Geistes auf irgendwelche Zeit unterzubringen, vielfach noch für Pädagogik.“ E. v. Sallwürk, das Staats-Seminar für Pädagogik, Gotha, 1890. S. 16.

5) Es ist Ironie der Geschichte, jedenfalls Begriffsverwirrung, wenn nicht Begriffsverdrehung, wenn die Verteidiger des laissez aller, d. h. des gedankenlosen Kuhschritts, diese Schlagworte: „Schablone und Mechanismus“ so gern den Vorkämpfern für einen rationellen Unterrichtsbetrieb entgegenhalten.

tischen Arbeit. An die Notwendigkeit berechnender Arbeit soll man sich selbst unausgesetzt erinnern; an die Unerläſslichkeit freier Bewegung wird man durch den Unterricht fort und fort gemahnt. Denn inkommensurabel sind die tiefsten Bildungsgehalte wahrhaft bildender Stoffe und vollends diejenigen der oben bezeichneten groſsen uns umgebenden Erfahrungskreise; inkommensurabel ist die freie Regung im Geiste und Gemüte des zu bildenden Schülers, inkommensurabel das eigne Innenleben der bildenden Persönlichkeit.[1] Und so spüren wir auch, daſs die Höhenpunkte einer schöpferischen Arbeit im Unterricht mit der glücklichen Benutzung jener seltenen Momente eintreten, wo in dem freiesten Zusammenwirken von Geist zu Geist, von dem geistigen Leben, das aus dem behandelten Objekt in unerwarteter Offenbarung heraus- oder aus dem Subjekt des Zöglings überraschend entgegentritt, auch in der unterrichtenden Persönlichkeit wie durch eine Eingebung ein Neues von Leben erzeugt, und sofort dann schöpferisch ausgeprägt und mitgeteilt wird. Es sind die Momente, wo die allgemeine Erfahrung, daſs, „wer zeugt oder schafft, etwas von seinem Wesen weggiebt, aber es eben dadurch vermehrt",[2] zu der beglückendsten besondern wird, sein Innenleben und Wesen nicht nur durch eignes Bemühen bereichert, sondern das Wachstum desselben als ein Geschenk einer glücklichen Stunde empfangen zu haben. Aber nicht diejenigen werden solche Momente am häufigsten erleben, die in stolzem Vertrauen auf die absolute Macht ihrer Persönlichkeit glauben, sich und ihre didaktische Arbeit ihren genialen (?) Eingebungen überlassen zu dürfen nach dem Vorbilde der phantastischen Genies aus der Sturm- und Drangperiode,[3] sondern die an sich erfahren haben, daſs ein ernstes Bemühen um ein planmäſsiges Verfahren in der Didaktik d. h. um ein planmäſsiges Wecken und Bilden geistigen Lebens das beste Mittel ist, das in der eigenen Persönlichkeit liegende geistige Leben frei zu entbinden und auszuwirken, und auch die beste Verbreitung für die auſsergewöhnlichen, unerwarteten und besonders fruchtbaren Eingebungen der zuvor bezeichneten glücklichen und vornehmlich beglückenden Stunden.

Die Einsicht, daſs die schöpferische Arbeit des Unterrichtes an der Freiheit der menschlichen Seele in den Individualitäten ihre Schranken hat (vgl. den Eingang dieser Betrachtung), entbindet nicht von der Forderung, nach

1) „Das meiste in der Welt wird durch inkommensurable Gröſsen gemacht. Inkommensurable Gröſsen entscheiden auch im geistigen Leben. . . . Gleiches kann nur durch Gleiches, Inkommensurables nur durch Inkommensurables, Organisches durch Organisches erkannt werden." Rembrandt als Erzieher S. 98.

2) Ebendas. S. 99.

3) „Besonnenheit ist weit mehr ein Zeichen echten Genies, als Phantastik." Rembrandt a. E. S. 212. Vgl. oben S. 518 Anm. 1.

Kräften den Unterricht schöpferisch zu gestalten; so erst kann er mit der künstlerischen Weihe wahre Befriedigung geben. Wer von vornherein auf jede schöpferische Arbeit verzichtet, dessen Verfahren mufs zum äufserlichsten Mechanismus und zur Schablone werden; wie er selbst in solcher öden Thätigkeit seine Befriedigung und sein Lebensglück finden kann, ist nicht einzusehen; für den Stand des Lehrers, für die Jugend, für die Nation ist solches Verfahren ein Unglück.

Schliefslich mag es gestattet sein, einige bereits früher angeführte Zeugnisse hier zu wiederholen. „Das Gymnasium“, sagt Leop. Schmidt, „kann sich unmöglich damit begnügen, den Lernstoff als einen fertig gegebenen auf den Schüler zu übertragen, mufs vielmehr darauf bedacht sein, dafs die Art seiner Mitteilung etwas von dem Charakter einer geistigen Neuschöpfung habe.“ — „Unser ganzer geistiger Besitz“, heifst es bei R. Hildebrand vom deutschen Sprachunterricht in der Schule S. 7, „d. h. was wirklich diesen Namen verdient, nicht blofs ungefähr angeflogen ist, besteht und entsteht eigentlich aus kleinen eignen Schöpfungsakten; das wäre für die Pädagogen das wichtigste Mittel aus der Psychologie, in die sie einzuweihen sind.“ Was Schiller als höchsten Triumph seiner Kunst erstrebte: „gröfste Regelmäfsigkeit bei völliger Abwesenheit alles Zwanges“ gilt auch von der schöpferischen Meisterschaft in der didaktischen Arbeit; und was er von der Freiheit sagt, welche dann sich einstellt, wenn die Kunstmäfsigkeit zur Natur geworden ist, läfst sich auch auf die schöpferische Thätigkeit in der Didaktik übertragen. „Bin ich erst soweit“, gestand er in einem Briefe an Körner, „dafs mir die Kunstmäfsigkeit zur Natur wird, wie einem wohlgesitteten Menschen die Erziehung, so erhält auch die Phantasie ihre vorige Freiheit zurück und setzt sich keine andere als freiwillige Schranken.“ Goethe verlangt (Briefwechsel mit Schiller I, 199) schon vom Leser, dafs er sich produktiv verhalte, wenn er an irgend einer Produktion teilnehmen wolle. Wie viel mehr gilt das vom Lehrer, der andere anleitend dahin bringen soll, an gehaltvollen Produktionen teil zu nehmen. — Was O. Willmann Didaktik II Abschnitt 4 von der Bildungsarbeit, der Organisation des Bildungsinhalts, der didaktischen Formgebung und Technik, im besonderen von der organisch-genetischen Gliederung und Behandlung der Lehrstoffe sagt, ist im Grunde immer nur nähere Darlegung der schöpferischen Arbeit des Unterrichts. Vgl. besonders die Zusammensetzungen S. 248 und S. 335.

10. Bemerkungen über das Wesen des Naturgefühls und seine Pflege im Unterricht.[1]

Das Naturgefühl gehört wie das Heimats-, Familien-, Stammes-, Volks-, Vaterlands- und Gottesgefühl in den Kreis der grofsen ursprünglichen, urwüchsigen, mit dem Wesen des Menschen verwachsenen, allgemein menschlichen Lebensgefühle. Es hat mit den übrigen grofsen Lebensgefühlen das gemeinsam, dafs es wie jene eine unser ganzes innere Leben mitbestimmende Natur- und Geistesmacht ist, die mit ursprünglichsten, geheimnisvollen, ewig sich erneuernden und fort und fort wachsenden Kräften auswirkend, bildend und erziehend auf uns einwirkt. Das Eigentümliche dieser Einwirkung aber besteht wie bei den andern genannten Lebensgefühlen auch bei dem Naturgefühl darin, dafs es unsre ganze Seele, unser ganzes Gemüt ergreift und unser Verhältnis zu dem Gegenstande des Gefühls, hier also zur Natur, zu einem persönlichen macht, zwischen uns und der Natur eine Art von Lebensgemeinschaft begründet. Näher betrachtet erweist sich dieses persönliche Verhältnis zur Natur — und das ist das Besondere in dem Naturgefühl — als das Verhältnis einer Wechselwirkung in dem Sinne, dafs unser Gemüt eine Welt von Stimmungen teils aus der Natur als einem beseelten Wesen gleichsam herausliest, teils in dasselbe hineinlegt.

Die nächsten Empfindungen, welche die Natur in uns anregt, sind ästhetischer Art. Die Welt schöner Formen, die uns aus der Natur entgegentritt, in ihrer Mannigfaltigkeit von den sinnlichen Erscheinungen des Einfach-Schönen und Idyllischen an bis zu denen des Furchtbar-Erhabenen, erregt unser Gemüt zu den entsprechenden Stimmungen des ästhetischen Wohlgefallens je nach dem Mafse, als wir im stande sind, die Bilder schöner Formen in der Natur zu lesen und ihre Sprache

1) Lehrproben Heft 29, S. 1 ff. — Die folgenden Betrachtungen erheben keinen Anspruch auf irgendwelche Vollständigkeit auch nur in den Andeutungen. Sie wollen wie die „Bemerkungen über das Heimatsgefühl“ nur die nachfolgenden Besprechungen der „neuen Lehrbücher“ einleiten.

zu verstehen. Schon dieses Wohlgefallen kann bei gröſserer Dauer und Stärke zum leiblichen und geistigen Wohlgefühl und damit zu einer Erhöhung unsres Lebensgefühls werden. Es kann, wenn der objektive Naturgenuſs zu einer teilnehmenden Beobachtung der Erscheinungen des Naturlebens wird, in das persönliche Verhältnis einer Pietät und Liebe übergehen, der Natursinn, wenn er zur liebenden Versenkung in das Leben der Natur, zum teilnehmenden sinnigen Mitdurchleben ihrer Erscheinungen wird, zur Natursinnigkeit sich vertiefen. Die Natursinnigkeit wiederum wird wachsen je nach dem Grade, in welchem sie die Welt der Formen sowie das geheime innere Leben und Weben der Natur schaut, hört, vernimmt, in das innere Werden der Natur hineindringt, die Sprache ihrer Leiblichkeit zu deuten versteht, sie als Offenbarung eines geistigen, schlieſslich eines göttlichen Lebens, eines „ewig schaffenden Geistes“ (Goethe), also als Gottesoffenbarung begreift.

Damit wird aber das Gemüt der Verwandtschaft unseres eigenen Wesens mit dem der Natur inne und damit beginnt dann das Hineinlegen der eigenen Stimmungen in die Natur, daſs sie ein Träger wird unserer Freude, wie unseres Leids, diese Stimmungen aus ihr uns entgegen zu klingen scheinen.[1]

So vereinigt schlieſslich das Naturgefühl in seiner vollsten Auswirkung alle die aufgeführten Momente in sich: scharfe Erfassung der Formen, tiefes Verständnis für ihre Sprache, ein Herausfühlen und Herauslesen der in der Natur vorhandenen Gedanken- und Stimmungswelt, ein Hineinfühlen und Hineintragen der eignen Stimmungswelt in dieselbe, Verbindung von Naturgefühl und Gottesgefühl, die sich zu einer Art mystischer Naturandacht steigern kann.

Der Grad der Fähigkeit jenes Herausfühlens und Hineinfühlens wird von dem Inhalt abhängig sein, den man in sich trägt; die Befähigung selbst aber ist eine allgemein menschliche und also Gemeingut aller Völker und Zeiten und auch aller Bildungsstufen. Sie kann indessen auch eine besondere Gabe (Charisma) einzelner Völker sein, wie das Naturgefühl der germanischen Völker und im besonderen wiederum des deutschen Volkes schon seiner Anlage nach ein vornehmlich innerliches, reiches und tiefes ist. Das Naturgefühl entwickelt sich sodann mit dem Gange der Bildung, soweit dieselbe Gemütsbildung ist. Es ist ein immer reicheres und tieferes

1) „Daſs die erscheinende Natur so oft Sympathie hält mit den Dingen und Stimmungen, die uns drücken!“ (W. Alexis im Isegrimm). Goethe in Hermann und Dorothea, und vielfach auch G. Freytag in seinen Romanen verstehen es meisterhaft, Naturleben und Handlungen auf einen Ton zu stimmen.

geworden im allgemeinen schon im Gange der ganzen Weltgeschichte von Zeitalter zu Zeitalter; es war im Altertum ein wesentlich objektiveres als im Mittelalter und ist in der Neuzeit wiederum noch viel subjektiver und innerlicher geworden. Im besonderen hat das deutsche Volk bei der ihm eigenen Innerlichkeit und Gemütstiefe im Laufe seiner Bildungsgeschichte das Naturgefühl immer voller und höher entwickelt, immer tiefer gegründet in der Weise und in dem Grade, dafs die Entwicklung des deutschen Naturgefühls nicht nur die innere Entwicklung des ganzen deutschen Volkes begleitete, sondern dafs jene auch als Gradmesser für diese angesehen werden kann. Mit der ganzen Frische und Schärfe der Sinne eines Naturvolkes traten die alten Germanen beobachtend an die Natur heran; alles was wir aus den Zeugnissen der Alten (Tacitus), aus den Spuren oder Resten der deutschen Mythologie, Sage und Dichtung über das sonstige Verhältnis der alten Deutschen zur Natur wissen oder schliefsen können, bezeugt uns, dafs die Keime der künftigen vollen Blüte des Naturgefühls schon in der ältesten Zeit vorhanden waren: schon damals ein naiver, aber trauter Verkehr mit der Natur, eine ungewöhnliche Natursinnigkeit, ein persönliches Verhältnis zu ihr, innerste Beteiligung und eine religiöse Weihe des Naturgefühls. Die alten Deutschen lasen offenbar schon viel aus der Natur heraus; aber auch sie schon verstanden in dieselbe Stimmungen von Freude und Leid hineinzutragen.[1] — Auf dem Wege der Entwicklung von dem Naturvolk zu einem Kulturvolk büfsen die Völker und büfste auch das deutsche Volk viel von der Unmittelbarkeit und Schärfe der sinnlichen Naturbeobachtung und Auffassung ein; dafür gewinnt die eigene innere Erfahrungswelt an Reichtum und Tiefe, und damit erwächst auch das Verständnis für die Erfahrungswelt anderer.[2] Bleibt nun die Bildung eines Volkes auch eine rechte Gemütsbildung und hält es das innere persönliche Verhältnis zum Naturleben fest, so wird nun die andere Seite des Naturgefühls, das Hineinlegen der eigenen Stimmungen und Erfahrungen in dieselbe an Umfang und Bedeutung gewinnen. Nichts aber wird dieses Gemütsleben so rein widerspiegeln als die Dichtung eines Volkes, im besonderen die lyrische. Schon in seiner Epik hat das deutsche Volk seinem innerlichen Verhältnis zur Natur vielsagenden Ausdruck zu

1) Vgl. W. Scherer, Geschichte der deutschen Litteratur S. 14.

2) „Man kann im allgemeinen sagen, dafs die jetzigen Menschen in dem einen Teile der erweiterten Anschauung, dessen Gegenstand das Innere des Lebens, Leidenschaften, Charaktere, Gesinnungen, Sitten, Verhältnisse der Menschen und die Zustände der eigenen Brust sind, ebenso viel Fortschritte, als in dem andern, der einzelnen sinnlichen Anschauung, Rückschritte gemacht haben.“ Vischer, Ästhetik II, S. 317.

geben verstanden, vor allem im Parzival. Die Lyrik, sowohl die mittelalterliche im Minnesang, im Volkslied und selbst im geistlichen Lied, wie im höheren Grade auch die moderne seit Klopstock, hat in immer reicheren und seelenvollen Tönen auch dem Naturgefühl Sprache geliehen. Klopstock hat der Entwicklung des neueren Naturgefühls den Weg gewiesen. Sein Naturgefühl ist die Fähigkeit: die Bilder der irdischen Naturschönheit zu sehen, ihre Schönheit zunächst äufserlich zu geniefsen, aber sich auch in die Tiefen des Geschauten zu versenken, die Stimmungen der Natur mit dem eignen Stimmungsleben teilnehmend und mitlebend zu begleiten, und so die Schönheit der Natur erfahrend zu erleben, endlich sie als Abglanz einer höheren, überirdischen Schönheit, als eine Offenbarung Gottes zu begreifen, und in der Erhöhung des ganzen inneren Lebens in mystischer Naturandacht geniefsend zu schauen.[1] Aber bei Klopstock und seinem überschwenglichen Gefühlsleben war die objektive Seite in dem Naturgefühl, die sinnlich-plastische Erfassung der Natur selbst, zu kurz gekommen. Da hat Goethe in unerreichter Weise ausgleichend beide Seiten in das rechte Gleichgewicht gesetzt: einerseits das verständnisvollste Vernehmen der Sprache der Natur selbst, das feinfühligste Herausfühlen ihrer Stimmungswelt, anderseits das seelenvollste Hineinfühlen und Hineintragen der eignen Stimmungswelt von Freud und Leid in dieselbe. Das ist von ihm in seiner Lyrik, aber auch im Werther geschehen. In dieser Dichtung wird die Wirkung, welche die eignen verschiednen Stimmungen auf die Betrachtung und Auffassung der ganzen Natur haben können, in unübertroffner Weise zur Anschauung gebracht: in derselben Natur, die seinem vom Glück beseligten Herzen kurz zuvor noch als ein Paradies erschien, sieht das inzwischen von Gram und Verzweiflung an sich selbst erfüllte Gemüt nur „ein ewig verschlingendes, ewig wiederkauendes Ungeheuer“. Diese Dichtung hat das Naturgefühl aber auch bereichert und auf eine noch höhere Stufe erhoben dadurch, dafs der Dichter, hinter die Erscheinung zurückgehend, die Naturbildungen bis in die Geheimnisse ihres Werdens verfolgt, das Naturschöne als eine Sprache geheimnisvoll wirkender Kräfte auffafst und zu verstehen wünscht, kurz das gleichsam geschichtliche Leben der Natur teilnehmend mitzudurchleben sucht.[1] Aber Goethes religiöse Weltanschauung hat etwas Pantheistisches

1) Vgl. meine Erläuterungen der Oden Klopstocks in dem Sammelwerk: Epische und lyrische Dichtungen erläutert für die Oberklassen der höheren Schulen von Frick und Polack S. 732.

2) Da die betr. Stelle der eigentliche locus classicus für das Wesen des Naturgefühls ist, so setzen wir sie vollständig hierher: Am 18. August. „Das volle, warme Gefühl meines Herzens an der lebendigen Natur, das mich mit

an sich. Die Verbindung der Goetheschen Naturanschauung mit der geheiligten, gläubigen Klopstocks ohne dessen Überschwenglichkeit: das würde

so vieler Wonne überströmt, das ringsum die Welt mir zu einem Paradiese schuf, wird mir jetzt zu einem unerträglichen Peiniger, zu einem quälenden Geist, der mich auf allen Wegen verfolgt. Wenn ich sonst vom Felsen über den Flufs bis zu jenen Hügeln das fruchtbare Thal überschaute, und alles um mich her keimen und quellen sah; wenn ich jene Berge vom Fufse bis zum Gipfel mit hohen dichten Bäumen bekleidet, jene Thäler in ihren mannigfaltigsten Krümmungen von den lieblichsten Wäldern beschattet sah und der sanfte Flufs zwischen den lispelnden Rohren dahin gleitete, und die lieben Wolken abspiegelte, die der sanfte Abendwind am Himmel herüber wiegte; wenn ich dann die Vögel um mich den Wald beleben hörte, und die Millionen Mückenschwärme im letzten, roten Strahle der Sonne mutig tanzten, und ihr letzter zuckender Blitz den summenden Käfer aus seinem Grase befreite; und das Schwirren und Weben um mich her mich auf den Boden aufmerksam machte, und das Moos, das meinem harten Felsen seine Nahrung abzwingt, und das Geniste, das den dürren Sandhügel hinunter wächs't, mir das innere, glühende, heilige Leben der Natur eröffnete: wie fafste ich das alles in mein warmes Herz, fühlte mich in der überfliefsenden Fülle wie vergöttert, und die herrlichen Gestalten der unendlichen Welt bewegten sich allbelebend in meine Seele. Ungeheure Berge umgaben mich, Abgründe lagen vor mir, und Wetterbäche stürzten herunter, die Flüsse strömten unter mir, und Wald und Gebirg erklang; und ich sah sie wirken und schaffen ineinander in den Tiefen der Erde, alle die unergründlichen Kräfte; und nun über der Erde und unter dem Himmel wimmeln die Geschlechter der mannigfaltigsten Geschöpfe. Alles, alles bevölkert mit tausendfachen Gestalten; und die Menschen dann sich in Häuslein zusammen sichern und sich annisten, und herrschen in ihrem Sinne über die weite Welt! Armer Thor, der du alles so gering achtest, weil Du so klein bist. — Vom unzugänglichen Gebirge über die Einöde, die kein Fufs betrat, bis ans Ende des unbekannten Ozeans, weht **der Geist des Ewigschaffenden,** und freut sich jedes Staubes, der ihn vernimmt und lebt. — Ach damals, wie oft habe ich mich mit Fittichen eines Kranichs, der über mich hinflog, zu dem Ufer des ungemessenen Meeres gesehnt, aus dem schäumenden Becher des Unendlichen jene schwellende Lebenswonne zu trinken, und nur einen Augenblich, in der eingeschränkten Kraft meines Busens, einen Tropfen der Seligkeit des Wesens zu fühlen, das alles in sich und durch sich hervorbringt.“ ... „Es hat sich vor meiner Seele, wie ein Vorhang, weggezogen, und der Schauplatz des unendlichen Lebens verwandelt sich vor mir in den Abgrund des ewig offenen Grabes. Kannst Du sagen: Das ist! da alles vorüber geht? da alles mit der Wetterschnelle vorüber rollt, so selten die ganze Kraft seines Daseins ausdauert, ach! in den Strom fortgerissen, untergetaucht, und an Felsen zerschmettert wird? Da ist kein Augenblick, der nicht dich verzehrte, und die Deinigen um dich her, kein Augenblick, da du nicht ein Zerstörer bist, sein mufst; der harmloseste Spaziergang kostet tausend armen Würmchen das Leben; es zerrüttet Ein Fufstritt die mühseligen Gebäude der Ameisen und stampft eine kleine Welt in ein schmähliches Grab. Ha! nicht die grofse, seltne Not der Welt, diese Fluten, diese Erdbeben, die eure Städte verschlingen, rühren mich; mir untergräbt das Herz die verzehrende Kraft, die in dem All der Natur ver-

die vollendete Auswirkung des Naturgefühls sein, die auch dem Wesen und der Entwicklung des deutschen Volkes am meisten entsprechen würde. Wir finden dieses vollkommenste Naturgefühl nirgends schöner, tiefsinniger und wahrer umschrieben als in dem Gedicht „Die Erde" von Geibel, welches die Sprache Goethes mit der Sprache der Psalmen (vgl. Ps. 104) und auch des Evangeliums (Ev. Joh. I, 1) in Einklang setzt.[1]

borgen liegt, die nichts gebildet hat, das nicht seinen Nachbar, nicht sich selbst zerstörte. Und so taumle ich beängstigt, Himmel und Erde und ihre webenden Kräfte um mich her: ich sehe nichts, als ein ewig verschlingendes, ewig wiederkäuendes Ungeheuer." Hierzu vgl. Vischer, Ästhetik II, 2, S. 67: „Die kühne und wilde Wirkung der jähen und zackigen Formen (gewisser Gesteine) erinnert ganz an das unruhige Element des Feuers, aus dem sie hervorgegangen sind, und man meint das dumpfe Tosen und Brüllen zu hören, unter welchem die furchtbaren Massen glühend emporgetrieben wurden, um dann zum harten und rauhen Fels zu erstarren." — Ebendas. S. 78: „Die unorganische Welt giebt sich, wenn wir das Rauschen des Wassers, das Sausen der Luft, den Donner des Gewitters mit den Klängen der festeren Körper zusammenfassen, eine allgemeine Sprache, als vernähmen wir das aus der Werkstätte des Demiurgen (Weltbaumeisters) ertönende Tosen und Klingen seiner Arbeit. In der Landschaft ist immer ein Weben von Tönen, das nicht nur von tierischen und menschlichen Stimmen rührt; man fragt eben nicht, woher es kommt, man hat ein Gefühl, die geschäftige Natur erzähle sich selbst von ihren Werken."

1) Da dies Gedicht die notwendige Ergänzung zu der vorher mitgeteilten Stelle aus Werthers Leiden bildet und mehr sagt, als lange Ausführungen über das Naturgefühl, auch weniger bekannt zu sein scheint, als wünschenswert ist, so setzen wir ebenfalls vollständig hierher:

Die Erde.

Von E. Geibel.

1. Wohl hast du einst mit hoher Wonne
Mein junges Herz getränkt, Natur,
Wenn mich der Glanz der Frühlingssonne
Zur Ferne zog durch Wald und Flur;
Vertieft in mich, mit halbem Lauschen
An deinen Wundern streift' ich hin,
Und wob in all dein Blühn und Rauschen
Der eignen Brust geheimsten Sinn.

2. Doch heilig ernster ist die Feier,
Damit du jetzt mein Herz umwebst,
Wenn du den falt'gen Isisschleier
Vom hohen Antlitz lüftend hebst;
Wenn du vom Reiz der bunten Schale
Mein Auge still zur Tiefe lenkst,
Und aus dem heut'gen Tages Strahle
Ins Dämmerlicht der Urzeit senkst.

Der einzelne Mensch wird seinem Volkstum am innerlichsten dann eingewurzelt sein, wenn er den Entwicklungsgang, den jenes im ganzen und grofsen genommen hat, in gewissem Sinne in sich nacherlebt. Ein Hineinwachsen und sich Hineinleben in ein reiches und tiefes Naturgefühl wird schon deshalb zu einer recht innerlichen und vollen Bildung eines Deutschen gehören. Nun wird man dieser Bildung zwar im allgemeinen gleichsam schon von selbst dadurch teilhaftig, dafs man in das Volkstum und sein allgemeines Empfindungsleben hineingeboren ist und schon von Natur hineinwachsend es unwillkürlich an sich erfährt und miterlebt; ja die elementare bildende Kraft, welche in den so empfangenen Eindrücken liegt, gehört zu den stärksten unter den erziehenden Mächten;

3. Da offenbart im Schwung der Auen,
In schwarzer Grotten Säulenschofs
Sich mir der Welle leises Bauen,
Des Feuers jacher Zornesstofs;
Da singt der Gurt geborstner Schichten
Ein heilig Lied mir vom Entstehn,
Und läfst in wandelnden Gesichten
Die Schöpfung mir vorübergehn.

4. Und wieder schau' ich's, wie mit Toben
Vom unterird'schen Dunst gedrängt,
Der flüss'ge Kern des Erdballs droben
Die meergebornen Krusten sprengt;
Wie er, ein Strom von zähen Gluten,
Bis in die Wolken rauchend stürmt,
Und über Thälern dann und Fluten
Zergipfelt zum Gebirg sich türmt.

5. O Riesenkampf der Urgewalten,
Drin eine Welt sich gärend rührt,
Der von Gestalten zu Gestalten
Mich auf ein letzt Geheimnis führt!
Denn wie ich rastlos vorwärts dringe
Von Form zu Form, erlischt die Spur;
Ich steh' am Abgrund, draus die Dinge
Der erste Lebenspuls durchfuhr.

6. Da fällt ins zagende Gemüte
Ein Glanz aus tiefsten Tiefen mir:
„Im Anfang war die ew'ge Güte,
Und tausend Engel dienen ihr!“
Und wie sie licht in Flammen wallen,
In Fluten brausen allerorts,
Empfind' ich schauernd über allen
Den Hauch des **unerschaffnen Worts.**

diesen Einwirkungen kommt sodann der innere Zug der Natur jedes einzelnen Menschen entgegen, die auf ihrem allgemeinen Entwicklungsgange in ihrem Verhältnis zur Natur eben dieselben Stufen durchmifst, welche das Volkstum zurückgelegt hat: von einer naiv beschaulichen Naturbeobachtung zu einem immer sinnigeren und tieferen Versenken in dieselbe bis zu jenem persönlichen Verhältnis, in welchem die Sprache der Natur zu einem Widerhall unsres freudvollen oder leidvollen Gemütes wird, — aber diese Bildungsarbeit unwillkürlich mitwirkender Faktoren wird auch planmäfsig geleitet und verstärkt werden können; und wenn der erziehende und wahrhaft bildende Unterricht die Aufgabe hat, die seelischen Kräfte des Zöglings möglichst allseitig und nach der Tiefe hin auszubilden, seine Seele recht mit den Kräften des Volkstums und der Volksseele zu nähren, sein Gemüt zum Zentrum der inneren Bildungsarbeit zu machen, und dabei vor allem auch diejenigen Mächte auszuwerten, welche in des Zöglings eigenstem innersten Erfahrungsleben liegen, auch nach ihrer geheimnisvollen Kraft sich gerade als die fruchtbarsten Aneignungsstützen für jeden weiteren Bildungszuwachs erweisen, dann hat er auch eine planmäfsige Pflege des Naturgefühls sich zur Aufgabe zu setzen. Diese Aufgabe wird uns durch besondere Erscheinungen in der allgemeinen Kultur der Gegenwart noch besonders nahe gelegt. Unsere gegenwärtige Kultur und Bildung auch in dem deutschen Volke läuft Gefahr sich zu veräufserlichen und sich zu verflachen; deshalb thut Verinnerlichung und Pflege des Gemütslebens uns und unsrer Jugend vor allem not. Unsre Bildung leidet an einem Übermafs und Übergewicht einer einseitig gepflegten Abstraktion; deshalb hat unsre Bildungsarbeit die Teilnahme und das Verständnis für die konkrete Welt, vornehmlich auch für die konkreteste, das Leben der Natur, mit besonderer Sorgfalt zu fördern und zu pflegen.[1] Unsre Kultur ist vielfach zur Unnatur geworden; die Erziehung mufs wieder zur Natürlichkeit zurückführen; ein Weg dazu unter vielen ist auch die Bildung und Pflege des Naturgefühls.

Wir setzen zu dem Zweck zunächst bei dem Lehrer voraus, dafs er ein „Vollmensch“ auch darin zu werden sich bemüht, dafs er selbst in sich das Naturgefühl auf alle Weise pflege, bereichere, vertiefe. Dazu kommt für ihn die Forderung, dafs er das Naturgefühl auch in der Erfahrungswelt anderer, vor allem in den litterarischen Zeugnissen kennen zu lernen suche,[2]

1) „In dem Betrachten des Naturlebens ruht der Geist aus von den intellektuellen Funktionen.“ Willmann, Didaktik II, 163.

2) Sowohl die Litteratur, welche das Naturgefühl unmittelbar zum Ausdruck bringt, vor allem also die betreffende Lyrik, als diejenige, welche über das Wesen des Naturgefühls handelt. Wir verweisen hier nur auf die vortrefflichen Skizzen von

dafs er sich weiter auch über das Wesen desselben, seine Elemente und die Art seines Wachstums klare Rechenschaft gebe. Endlich hat er nachzudenken, auf welche Weise und durch welche Mittel er das Naturgefühl auch in den Zöglingen durch den Unterricht zu pflegen und zu bilden gedenke.

Es ist deutlich, dafs die zweite Seite des Naturgefühls, das Hineinfühlen, -lesen und -tragen von Stimmungen der eignen inneren Erfahrungswelt in die Natur nicht Gegenstand einer unterrichtlichen Pflege sein kann. Zwar ist die Welt innerer Erfahrungen in dem Schüler nicht so geringfügig, sein Gemütsleben nicht so arm, dafs auch er nicht schon im allgemeinen den Widerhall seiner Freude und seines Leids in der Natur empfinden könnte — Erfahrungen, wie sie Parzival als Knabe macht, dafs, wenn er dem Sange lauscht, „der aus der Bäume Wipfel schallt“, seine Brust sehnend schwillt, weil „das lag in seines Wesens Drang“, wird ein deutscher Knabe auch jetzt noch oft genug machen; und die Lebensläufe unsrer Abiturienten lassen vielfach durch die Zeilen lesen, wie tief die Eindrücke und Einwirkungen waren, welche ihr Gemüt schon in der frühesten Jugend aus stillen und einsamen Stunden in Flur und Wald empfing — aber dieses Innenleben ist zart zu schonen, soll es nicht zerstört werden. Höchstens Anregung zu einem stillen Umgang mit der Natur kann auch seinerseits ein Lehrer geben. Und auch das andre, das eigentliche Verständnis für die Sprache schöner Formen, liegt der Jugend, wenigstens ihren früheren Altersstufen, fern. Ihr Interesse haftet auch bei diesen Gebieten der ästhetischen Welt zunächst an dem Stofflichen. Frische Sinne jedoch bringt die Jugend mit gleich den Naturvölkern, ein reges Interesse an der Natur, ein scharfes Beobachtungsvermögen, Empfänglichkeit für die Sprache der Naturerscheinungen, kurz: Natursinn. Aufgabe der Schule ist, diesen Sinn für das Naturleben durch echte Pflege eines gemütvollen und sinnigen Umgangs mit der Natur zur Natursinnigkeit zu bilden. Die Natursinnigkeit wird dann der Grundstock werden, um den sich das Übrige früher oder später von selbst ansetzt, und diesem „von selbst“ hat auch der Unterricht bei der Entwicklung des vollen Naturgefühls zu vertrauen und vieles zu überlassen.

In erster Stelle ist selbstverständlich der naturkundliche Unterricht dazu berufen, auch das Naturgefühl zu pflegen und zu bilden;

Muncke: „Das moderne Naturgefühl.“ Gütersloh 1879 und von Sigismund in der Encyclop. von Schmid u. Palmer unter „Natursinn“. Eine aufserordentlich reiche Fundgrube zur Bildung der ästhetischen Seite in dem Naturgefühl bieten die Abschnitte über das Naturschöne in Vischers Ästhetik Bd. II.

aber er wird andre Wege einschlagen müssen, als er gegenwärtig in den höheren Schulen vielfach noch zu gehen pflegt. Die Bildung des Naturgefühls verlangt mehr, als nur die Pflege der Beobachtung, die logische Übung des „Bestimmens und Systematisierens“, die formale des Beschreibens, worin jetzt noch häufig das eigentliche Ziel des naturkundlichen Unterrichts gesehen wird. Dazu kommt noch ein anderes: das Eindringen des fachwissenschaftlichen Spezialistentums auch in den Schulunterricht hat dahin geführt, daſs nicht nur die naturkundlichen Einzeldisziplinen in sorgfältiger Geschiedenheit behandelt wurden, sondern daſs auch innerhalb derselben die Einzelbetrachtung zur Hauptaufgabe wurde; Naturgefühl aber kann nur gebildet werden durch eine Naturbetrachtung, welche bei aller Einzelbetrachtung stets auch das Ganze der Natur im Auge behält, die verschiedenen Seiten des Naturlebens zusammen zu schauen versteht und die Einzeldisziplinen: Mineralogie, Botanik, Zoologie, Chemie, Physik u. s. w. nicht nur als Glieder einer Naturkunde ansieht, sondern sie auch in eine innere Verbindung zu setzen weiſs. Die didaktische Forderung im Unterricht, womöglich immer darnach zu trachten, daſs eine organische Verbindung zwischen den Lehrstoffen, jedenfalls zwischen den verwandten, hergestellt werde, begegnet sich mit der aus dem Wesen des zu bildenden Naturgefühls sich ergebenden Aufgabe, die gesamte Natur als eine organische Welt begreifen zu lehren. Deshalb ist der von Junge-Kiel so erfolgreich gewiesene und von der Volksschule mit so lebhaftem Interesse betretene Weg, die Betrachtung von Lebensgemeinschaften zu einem Mittelpunkt zu machen, um an gewissen Einzelbildern je ein Ganzes aus dem Naturleben zu klarer Anschauung und zu tieferem Verständnis zu bringen, auch unter dem Gesichtspunkt der Pflege des Naturgefühls nachdrücklich zur Beachtung zu empfehlen, und zwar den höheren Schulen umsomehr, weil hier der geistige Standpunkt der Schüler und der Umfang des Unterrichtsbetriebes das wichtigste bei dieser Betrachtung, den Einblick in das Werden und die Herausstellung gewisser Naturgesetze, wesentlich erleichtert.[1] — Auch die Geographie wird schon als natur-

1) Vgl. zu dem Ganzen Willmann, Didaktik II, 164: „In den Systemen der Naturgeschichte ist eine bedeutende Denkarbeit niedergelegt, an der sich der jugendliche Geist wohl üben kann; doch liegen hier zugleich für den Unterricht Gefahren, welche den Schulbetrieb der Naturgeschichte um allen Wert bringen können: die Nomenklatur wird pedantisch peinlich dargeboten und abverlangt und damit das Gedächtnis belastet, das System wird als die einzig berechtigte Einheit der Naturkentnis angesehen unter Vernachlässigung von Einheiten, welche das Leben selbst stiftet. Gerade die letzteren haben für den Unterricht besondern Wert, sowol jene, die von dem menschlichen Leben herrühren, welches die Natur seinen Zwecken dienstbar

wissenschaftlicher Unterrichtsgegenstand und nach ihrer besonderzn Stellung als einer zusammenfassenden Disziplin mittelbar auch der Pflege des Naturgefühls dienen können. Sie wird das aber auch unmittelbar thun, wenn sie als Heimatskunde den Sinn für die Erfassung der nächsten landschaftlichen Eigenart weckt und bildet und auch auf ihren weiteren Stufen den Blick nicht nur für die Reliefverhältnisse der vorzuführenden Länder und Gebiete, sondern auch für die landschaftliche Schönheit, die überall zu finden ist, bildet und schärft. Freilich wird dabei vorausgesetzt, dafs der naturkundliche und heimatkundliche Unterricht recht häufig auch inmitten der Natur selbst, d. h. im Freien, erteilt werde.[1]

Aber auch eine grofse Zahl der übrigen Lehrgegenstände, welche nicht direkt das Naturleben behandeln, läfst sich fruchtbar machen für eine Bildung und Pflege des Naturgefühls. Das Zeichnen wird das äufsere und innere Auge für einen grofsen Teil derjenigen Formensprache bilden können, die aus den Bildungen der Natur zu uns redet, durch die Übung des Sehens und zwar des ästhetischen Sehens, durch das Studium und die Wiedergabe derjenigen Ornamente, die dem Pflanzenleben entlehnt sind, durch einzelne Versuche in der Wiedergabe landschaftlicher Motive.[2]

Die Lektüre wird an den Erfahrungen und an dem Innenleben ganzer Völker und Zeiten, wie einzelner Personen das Wesen des Naturgefühls in objektiven Beispielen aufzeigen können. Der Lehrer, der selbst ein lebendiges Naturgefühl besitzt, wird überall Gelegenheit finden, Zeugnisse desselben in der Lektüre nachzuweisen; er wird aber auch suchen, dieselbe planmäfsig diesem Nebenzweck, der Bildung des Naturgefühls,

macht, als die im Naturleben selbst vorliegenden, in welchen Geschöpfe verschiedener Art durch wechselseitige Bedürfnisse miteinander verbunden erscheinen. Die Verfolgung der menschlichen Zwecke knüpft die Naturgeschichte an die humanistischen Disziplinen, das Aufsuchen der Lebenseinheiten in der Natur weckt den eigentlichen Spürsinn für das Naturleben und läfst scheinbar zusammenhanglos erscheinende als innerlich verbundene erfassen.

1) Darüber Näheres bei der Besprechung der Heimatskunde von Rott. Abhandlung Bd. II.

2) Vgl. Ad. Matthaei, Der Zeichenunterricht am humanistischen Gymnasium und sein Verhältnis zu den übrigen Unterrichtsfächern. Giefsen 1890. Der daselbst S. 11 mitgeteilte Lehrgang führt von Übungen auf schon in Quinta: Gotische Ranken. — Anwendung der gelernten regelmäfsigen Grundformen an naturgeschichtlichen Modellen. — Gleichseitiges Dreieck: Herzförmige Blätter mit und ohne gesägten Rand. — Das Kleeblatt. — Die Wasserjungfer. — Schmetterlinge. — Das Fünfeck: Kastanienblatt — Knoblauchsranke — Bienensaug mit herzförmigen Blättern. — Der Kreis: Blüte der Heckenrose. — Ovalformen: Gefiederte Blätter: Akazie — Erbsen — Kartoffelblatt. — Aus der Ornamentik: Palmetten; Kelche, Akanthus.

dienstbar zu machen. Dazu können die homerischen Gleichnisse und die sophokleischen Chorlieder[1] (das Naturgefühl der Griechen im heroischen Zeitalter und in der Blütezeit), die horazische Lyrik (das Naturgefühl der Römer im Zeitalter des Niedergangs eines Volkes), die Psalmen (das religiös geweihte Naturgefühl nicht nur des einzelnen Volkes der Hebräer, sondern auch nach seiner universellen Bedeutung), der Heliand[2] und Parzival, die oben S. 524 genannten groſsen Gattungen der deutschen Lyrik, vor allem endlich die Oden Klopstocks, die lyrischen Gedichte und der Werther Goethes die Unterlage bieten.[3] Aber auch in dem Kanon der Gedichte, die für die Behandlung der Unter- und Mittelstufen bestimmt sind, wird planmäſsig diejenige Lyrik eine Stelle finden müssen, welche das Naturgefühl zum Ausdruck bringt.[4] Schon ein rein objektiver — nicht lehrhafter, noch weniger sentimentaler — Einblick in die abgeklärte, reiche und tiefe Erfahrungs- und Stimmungswelt dieser Dichtungen wird nicht ohne bildende Einwirkung auf das Gemütsleben der Schüler bleiben, und verwandte Töne und Stimmungen des eignen Naturgefühls wecken oder an solche anklingen. Aber auch zu einem begrifflichen Verständnis des Wesens des Naturgefühls wird der Schüler auf der letzten Stufe, die als eine Selekta sich vorzugsweise mit der Arbeit begrifflicher Zusammenfassung beschäftigen soll, angeleitet werden können, wenn die voraufgegangenen Beispiele und Darbietungen auch hier zur Ableitung der begrifflichen Wahrheit benutzt werden. Dann fehlt nur noch eines: daſs dem Gemüt der Schüler Gelegenheit gegeben werde, jene in ihm angeregte Stimmungswelt auch einmal selbst ausklingen zu lassen; das geschieht im Gesangunterricht. Auch dieser hat planmäſsig Anlaſs zu bieten, das Stimmungsleben der Natur, sei es im allgemeinen, je nach den Jahreszeiten zu begleiten, sei es durch tiefere Versenkung in die seelenvollsten unter den besonderen lyrischen Bezeugungen des Naturgefühls das Verständnis desselben zu verinnerlichen. Aber auch im Freien, mitten in der Naturumgebung, mag man dann hin und wieder einmal das in dem Singesaal geübte Lied ertönen und erleben lassen.

1) Z. B. Antigone 2. Stasimon Str. α; 5. Stasimon (Hyporchema).

2) Vgl. meine Andeutungen zur Behandlung des Heliand in den Epischen und lyrischen Dichtungen erläutert u. s. w. von Frick u. Polack I S. 381 ff.

3) Wie das letztere planmäſsig geschehen könne, habe ich in meinen Erläuterungen der Oden Klopstocks und der lyrischen Gedichte Goethes in dem oben genannten Sammelwerk eingehend zu zeigen versucht.

4) Vgl. den in Heft XXIV der Lehrproben S. 109 ff. mitgeteilten Kanon und die dort zu den Gedichten, die das Naturleben behandeln, gegebenen Bemerkungen. Abhandl. Bd. II.

Welche Frucht eine derartige unterrichtliche Pflege des Naturgefühls in den Schülern zeitigt, das entzieht sich der Beobachtung und soll sich ihr entziehen; denn niemals darf der Zögling veranlafst werden, noch weniger wird er dahin gebracht werden können, die innerste Welt seines Gefühlsleben blofs zu legen. Auch wird die Frucht einer unterrichtlichen Pflege des Naturgefühls in den Schülern sehr verschieden sein je nach ihrer Befähigung, ihrer allgemeinen geistigen Reife, dem sonstigen mehr oder weniger reichen Inhalt ihrer Erfahrungswelt; sie wird sich vielleicht gerade da am meisten verbergen, wo die Wirkung am tiefsten gegangen ist, und das Gemütsleben am innerlichsten ergriffen wurde. Wie weit aber die ersten Grundlagen zu legen, das Interesse an dem Naturleben, den Natursinn und die Natursinnigkeit zu wecken und zu bilden gelungen ist, das wird sich leicht erkennen lassen. Auch wird man damit sehr wertvolle Beiträge gewinnen können zur Unterscheidung der Geister und Naturen, zur richtigeren Beurteilung der Individualitäten und Charaktere, auch die Erfahrung machen, wie nicht nur einzelne Schülernaturen, sondern ganze Kategorieen derselben, vor anderen einen ausgesprochenen Natursinn und eine feinfühlige Natursinnigkeit als besondere Gabe mitbringen oder entwickeln, die vielleicht zu einem Ausgleich wird für sonst etwa vorhandene Mängel (Mangel an Sinn für die Sprachen oder für das geschichtliche Leben). Der einfache, mit frischem und offnem Sinn ausgerüstete Volksschüler ist uns im allgemeinen empfänglicher und teilnehmender dem Naturleben gegenüber erschienen, als der zu früh und einseitig an die Abstraktionsarbeit herangeführte, Kneifer tragende, gelehrte „höhere“ Schüler. Die erquickendsten Bilder von dem, was schon der Unterricht zur Bildung und Pflege der Natursinnigkeit beitragen kann, hat mir die Volksschule geboten. Wenn es dort gelang — allerdings unter einer besonders geschickten und natursinnigen Leitung — die Schüler einer Armenschule dahin zu bringen, dafs sie ein persönliches Verhältnis zu einer bestimmten Pflanze gewannen, der eine zu dieser, der andere zu jener, daheim im eignen Gärtchen oder an irgend einer Stelle der Schulgärten oder der Feldflur, ihre Entwicklung die Jahreszeiten hindurch mit sinnigem Verständnis beobachteten, oder wenn bei dem Unterricht im Freien im Garten, auf der Wiese, im Felde oder Walde an der ganzen Klasse als eine Frucht der unterrichtlichen Anregung dies wahrgenommen werden konnte, dafs sie mit pietätvoller Hingebung, ja mit einer Art von heiliger Scheu das Naturleben innerhalb der zur Anschauung gebrachten Lebensgemeinschaften belauschten, befreit von dem knabenhaften Hang mutwillig zu zerstören, — dann hat der Unterricht das erreichbar Höchste in der Pflege des Naturgefühls thatsächlich erreicht: Läuterung, Erhebung und Vertiefung des ge-

samten Gemütslebens, welches unmittelbar dann auch charakterbildend wirkt.

Ein derartiges Mitleben mit der Natur auch dem Schüler der höheren Schulen mehr als bisher zu vermitteln und hier Wandel zu schaffen in manchen nicht erfreulichen Zuständen, wird aus den im Eingang unserer Betrachtung angedeuteten Gründen zu einer der wichtigsten Aufgaben des erziehenden Unterrichts der Gegenwart. Wir haben aber um so nachdrücklicher den Finger auf diesen Punkt legen wollen, weil er auch bei den sonstigen Vertretern einer rationellen Didaktik z. B. innerhalb der sogenannten Herbartschen Schule nicht gebührend zur Geltung gelangt ist.

11. Bemerkungen über das Wesen und die unterrichtliche Pflege des Heimatsgefühls.[1]

Auch von dem Heimatsgefühl gilt, was die ersten Sätze unserer Bemerkungen von dem Naturgefühl sagten. Es hat mit diesen und den übrigen grofsen Lebensgefühlen, dem Familien-, Stammes-, Volks-, Vaterlands- und Gottesgefühl, das gemeinsam, dafs es eine unser ganzes Gemüt ergreifende, unser ganzes Wesen und inneres Leben mitbestimmende Natur- und Geistesmacht ist. Seine besondere Stellung unter den genannten Lebensgefühlen wird deutlich, wenn man sich die Wurzeln des Heimatsgefühls und die bei seiner Entwicklung mitwirkenden Faktoren vergegenwärtigt. Die innersten Wurzeln und die wirksamsten Faktoren freilich entziehen sich unseren Blicken: wie die Natur, in welche wir hineingeboren, deren Bestandteil wir nach dem natürlichen Teil unseres Wesen sind, im allgemeinen, so steht auch das besondere Stück der Naturumgebung und des Naturlebens, die uns erzeugt haben, die Heimat, in einer besonders geheimnisvollen inneren Beziehung zu unserem Wesen. Wir fühlen uns nicht nur naturbestimmt, sondern auch heimatbestimmt und empfinden diese Einwirkung als eine innerlich fortwirkende Naturmacht. Aber wir sind nicht nur aus der Heimat geboren, wir sind auch aus ihr erwachsen, d. h. unser Leben hat durch sie sein Wachstum empfangen. Was unser inneres Leben zur Entwicklung bringt, sind neben den übernatürlichen in uns wirkenden Gotteskräften die äufseren und inneren Erfahrungen, die wir machen. Diese setzen sich in der frühesten Jugend aus den Eindrücken der Heimat zusammen, oder verknüpfen sich mit denselben. Jeder Punkt der heimatlichen Umgebung wird ein Anknüpfungs- oder Stützpunkt für die geistige Aneignung, ein Träger innerer Erfahrungen und Erlebnisse; an jede heftet sich eine kleine Welt von Vorstellungen und Empfindungen, ein Stück innerer Teilnahme des Gemüts, und der Niederschlag der an die Heimat sich knüpfenden Erfahrung und Teilnahme wird zum fruchtbarsten Grundstock des ganzen Innenlebens, vor allem des Ge-

1) Lehrproben Heft 29 S. 14 ff.

mütslebens. Und so bilden in der That die Eindrücke der Heimat vornehmlich den inneren Organismus des Menschen, ebenso wie die Speise seinen äufseren Organismus bildet.[1] Anschauung und Phantasie, Vorstellung und Verstand, Gefühl und Gemüt — alle Seiten der geistigen Thätigkeit empfangen ihr erstes Werden und frühstes Wachstum aus der Heimat; diese wird die Geburtsstätte auch des geistigen Menschen.

Da aber der menschliche Geist aus allen Gebieten und Erscheinungen der heimatlichen Welt seine Eindrücke und Nahrung empfängt, nicht nur aus den Formen und Bildern des heimatlichen Bodens und der ganzen heimatlichen Naturumgebung und Landschaft, sondern aus den auf diesem Boden wirkenden Lebenskreisen von Familie, Stamm, Volkstum, sowie aus den Gestaltungen, die das religiöse und kirchliche Leben eines Volkes sich schafft, so trägt das Heimatsgefühl etwas von allen übrigen grofsen Lebensgefühlen, dem Naturgefühl, Familien-, Stammes-, Volks-, Vaterlands-, Gottesgefühl in sich, ist universeller, bestimmt unser Wesen und Innenleben mehr noch als die übrigen mit Ausnahme des universellsten von allen, des Gottesgefühls. Auch das Heimatsgefühl wie das Naturgefühl hat in seiner reichsten und innerlichsten Ausgestaltung etwas von einer religiösen Weihe in sich. Es ist stets mit etwas Heimwehstimmung verbunden; das Heimweh aber in seinen reinsten und höchsten Empfindungen weist unser Gemüt über die Erdenheimat hinaus, sucht eine ewige und findet sie in der religiösen Erhebung hinweg über Raum und Zeit hin zu den Gefilden des ewigen Friedens.

So wird das Heimatsgefühl in der That zu einer unser ganzes Leben bildenden Macht: es bildet die Vorstellungswelt, sie erzeugend, bereichernd, vertiefend; es bildet, läutert und veredelt die Gefühlswelt, denn es setzt alle Objekte mit unsrer innersten Teilnahme in Verbindung, tränkt alle Vorstellungen mit innerstem Empfindungsgehalt, duldet nichts Gemeines und läfst nichts Unlauteres haften; es kräftigt und weiht den Willen, denn das Heimatsgefühl ist ein Moment des sittlichen Bewufstseins;[2]

1) „Es sind die Eindrücke seiner Umgebung und der Verhältnisse, in denen der Mensch lebt, welche seinen inneren Organismus ebenso bilden und konstruieren, wie die Speise seinen äufseren Organismus bildet. Der Mensch der vornehmen Welt lebt nicht allein in ihr, sondern seine Seele besteht auch aus ihr, indem die Eindrücke, welche in diesem Umgange an sie kommen, die Elemente sind, aus denen sie ihren aus Vorstellungen bestehenden Leib zusammenbildet. Der Mensch des Volks lebt nicht nur im Volke, sondern seine Seele besteht auch aus Volkseindrücken, wie die Seele des Büchermenschen sich notwendig allmählich in Bücherqualität umwandelt.“ (Fortlage, Acht psychologische Vorträge S. 59 ff.)

2) Die Heimat ist weit mehr als Gegenstand des Interesses und der Teilnahme, mit ihr verwächst der ganze Mensch und soll es; der Heimatssinn ist ein

das Heimatsgefühl dient unwillkürlich auch der Pflege des religiösen Gefühls und wird, weil es den ganzen Menschen und zwar mit besonderer Stärke ergreift, auch charakterbildend.

Ist nun dies alles der Fall, so ist damit auch die Frage, ob und warum das Heimatsgefühl von früh an auch unterrichtlich zu pflegen ist, beantwortet. Denn das Heimatsgefühl pflegen, heifst nicht nur jene genannten einzelnen Seiten des inneren Lebens pflegen und bilden, sondern sie auch untereinander innerlich verbinden durch die Grundstimmung der persönlichsten Teilnahme, sie aber auch verbinden mit den grofsen andern Lebensgefühlen, aus denen das Heimatsgefühl seine Nahrung zieht, endlich die individuellsten Erfahrungen mit denen des Volkstums und der Menschheit verbinden und somit die individuelle pädagogische Einzeleinwirkung durch die Mächte verstärken, die gleichsam volkspädagogisch sind, sowie durch diejenigen, die in wertvollen allgemein menschlichen Empfindungen liegen. Die Macht der Erziehung und des Unterrichts hat ihre Grenzen; alle Planmäfsigkeit derselben ist allein nicht im stande, nach ihrem Willen den Menschen zu bilden; es haben die „verborgenen Miterzieher“[1] einen grofsen, vielleicht den gröfsten Anteil an seiner Entwicklung. Aber jene Grenzen lassen sich erweitern; die Macht der Erziehung und des Unterrichts läfst sich ins Unendliche verstärken durch Verbindung mit den Kräften der positiv wirkenden unter den verborgenen Miterziehern, vor allem dann, wenn diese Kräfte selbst konzentrierender Art sind oder gar alles überragende Mächte. Das aber gilt vornehmlich von der Welt der Heimat, der ewigen des Gottesreiches, wie der irdischen, und hier wiederum der natürlichen des Heimatbodens, wie der auf ihm erstandenen heimatlich-geschichtlichen Welt.[2]

Moment des sittlichen Bewufstseins. „Die Fühlung mit der Erdstelle“, sagt Carl Ritter, „welche uns geboren hat, gehört zur geistigen Gesundheit.“ O. Willmann, Didaktik II S. 158, vgl. auch ebendas. S. 194: „Die Heimat ist ein Gut, dem sich das Verlangen zuwendet, die Stelle, in welche sich die Wurzeln des sittlichen Bewufstseins unmittelbar einsenken.“

1) Vgl. Th. Waitz, Allgem. Pädagogik § 4: „Schranken der Erziehung, das Angeborene und die verborgenen Miterzieher.“

2) Vgl. meine Ausführungen in der Abhandlung: „Die Möglichkeit der höheren Einheitsschule.“ „Diese (gemeinsamen höheren, alles überragenden) Mächte ruhen als Gottesgefühl, Naturgefühl, Heimatsgefühl, Vaterlandsgefühl in den Tiefen der Seele des Schülers selbst, als geheimnisvolle Kräfte von so unverwüstlicher, ewig sich verjüngender Lebensfrische, dafs sie in der Jugend am unmittelbarsten quellen und doch im Alter wieder am lebendigsten aufzuquellen erscheinen; sie bilden den Grundstock in des Schülers eignem innersten Erfahrungsleben und werden zu den fruchtbarsten Apperzeptionshilfen, welche auf das befreiende Wort nur harren, das

Dazu kommt nun noch ein anderes. Was der erziehende Unterricht in die Jugend mit einer sorgsamen Pflege des Heimatsgefühls hineinpflanzt, das grünt nicht nur das ganze folgende Leben hindurch fort, sondern treibt auch die schönsten Blüten gerade im späteren Alter. Wenn es eine allgemeine Erfahrungsthatsache ist, dafs, je weiter wir kommen im Leben, desto frischer, klarer und ursprünglicher gerade die heimatlichen Jugendeindrücke wieder aufleben, durch die Welt der späteren zahllos sich drängenden Eindrücke hindurchbrechen, unser Gemüt von neuem mit der ersten Teilnahme der Kindheit erfüllen und diese verklärend und weihend zu einem „Paradiese“ umschaffen, — dann ist es eine der fruchtbarsten und dankbarsten Aufgaben, durch verständnisvolle, teilnehmende Fürsorge für einen Grundstock von recht reichhaltigen, wertvollen, in die Tiefe hineinwurzelnden Jugendeindrücken zu sorgen. Und fällt diese Fürsorge zunächst und vor allem auch dem Vaterhause zu, so wird doch die Schule auf das natürliche und köstliche Vorrecht, hier Gehilfe sein zu können, nicht verzichten dürfen noch wollen.

Der Lehrer, der ein gesundes Herz und Gefühl mitbringt, besitzt darin auch die beste Ausrüstung zur Lösung der hier besprochenen Aufgabe. Es bedarf zur Entwicklung des eignen Heimatsgefühls keiner besonderen Studien, wohl aber einer Klarheit über die Wurzeln und über die Bedeutung desselben, sowie über die besten Mittel es in den Zöglingen zu pflegen.[1]

sie zum Leben und zur schöpferischen Wirksamkeit rufen soll. Diese hat die Schule nur zu benutzen und sich dienstbar zu machen, um in ihnen die allerstärksten Einigungsmittel zu gewinnen, zum Zentrum aller Arbeit das Gemüt des Schülers selbst zu gestalten, und alle Fäden derselben, aus seinem Herzen heraus und in sein Herz zurückzuspinnen. Solche Lebenskräfte sind denn auch im stande, die Aggregate der einzelnen Stoffe in einen lebendigen Organismus zu verwandeln, dem Schüler zu vollster Kraftentbindung und -Entfaltung zu verhelfen, die durch den Unterricht ihm auferlegte Last in Kraft umzusetzen, ihn auch mit seinem ganzen Volstum stets in lebendiger und natürlicher Verbindung zu erhalten.“

1) Dazu gehört auch die Kenntnis der betreffenden Litteratur. Aber es fehlt an einer wissenschaftlichen Untersuchung und Darlegung des Wesens des Heimatsgefühls; selbst die systematischen Darstellungen der Psychologie lassen hier im Stich. Die kurzen Andeutungen bei Ziller, Ethik S. 289 ff., bei Waitz a. a. O. S. 201 ff., die Bemerkungen von Veesenmeyer in dem Aufsatz „Heimatsinn“ in der Encyclopädie von Schmidt und Palmer reichen in keiner Weise aus. Eine populäre Behandlung giebt K. Lange in der Festrede: „Die Bedeutung der Heimat für das geistige Leben des Menschen.“ Plauen i. V. 1877; vgl. auch desselben Verf. vortreffliche Bemerkungen in seiner Schrift „Über Apperzeption.“ 4. Aufl. Plauen 1891. S. 56 ff., 164 ff. Eine Fundgrube feinsinnigster Beobachtungen über das Heimatsgefühl ist B. Goltz „Buch der Kindheit“, ein auch pädagogisch sehr lehrreiches Buch. Im übrigen vgl. man Stoy, Hauspädagogik, Leipzig 1855, besonders den Abchnitt XIII „Das Paradies der Menschheit“ und desselben „Vaterhaus und Muttersprache.“

Zu diesen Mitteln gehört zunächst die Heimatskunde im Sinne einer natürlichen, wie einer geschichtlichen Heimatskunde. Sie besteht nicht in einem „ausführlichen Lehrkursus, in Provinz-, Heimats- oder gar etwa Stadtkunde im Stil einer stoffreichen Landes-, Staats- und Ortskunde der engeren Heimat;" sie ist keine selbständige Disziplin und insofern auch nicht Selbstzweck, sondern mehr ein Unterrichtsprinzip in dem Sinne, dafs jeder Anlafs in allen Lehrgegenständen und auf alle Unterrichtsstufen benutzt wird, das Verständnis für das heimatliche Leben nach Natur und Geschichte zu erschliefsen und zu vertiefen. Sie verbündet sich also anlehnend mit allen Lehrgegenständen, vornehmlich mit denen naturkundlicher und geschichtlicher Art; sie wird im besonderen Sinne zur Grundlegung für die Geographie.[1] Doch dies nicht allein. „Wie die Heimat mehr umfafst, als das Stück Erde, den Grund und Boden, da wir geboren und erzogen wurden, sondern ebenso die Erzeugnisse des Landes, die Planzen- und Tierwelt, die Bewohner mit ihren Beschäftigungen und Sitten, den altersgrauen Zeugen ihrer Vergangenheit, so will auch unser Unterricht durch sorgfältige Beobachtung heimatlicher Objekte und Ereignisse für mehr als ein Wissensgebiet lebendige Anschauungen erwerben: Geographie, Geschichte und Naturkunde verdanken ihm die wichtigsten, elementarsten Vorstellungen, und auch der Religionsunterricht, Geometrie, Rechnen, der Unterricht in der Muttersprache und im Zeichnen sind angewiesen auf zahlreiche innere und äufsere Erfahrungen des Kindes, wie sie im Verkehr mit Land und Leuten der Heimat ihm werden."[2] Näheres über diesen Umfang der Heimatskunde, im besonderen auch über die geschichtliche Heimatskunde bringt die ausführliche Besprechung der neuesten Heimatskunde von Rott.[3] Nur auf eines noch sei schon jetzt hingedeutet: sorgfältiger noch als irgend ein anderer Lehrgegenstand hat die Heimatskunde sich zu hüten, dafs sie nicht die Seele der Zöglinge „in Bücherqualität umwandle" (s. oben S. 536 Anm. 1); sie würde sich damit am Gemüt des Schülers ebenso wie an der Heimatskunde selbst versündigen. Darum ist bei diesem Unterricht ein Umgang und Verkehr mit der Heimat selbst, eine Ein-

1) „Alle Geographie mufs allerdings von Heimatskunde ausgehen, aber im grofsen, erhabenen Sinne dieses Wortes! Die Heimat, soweit sie das selbstschauende Auge des Schülers zu umspannen vermag, soll unter einsichtsvoller Leitung des Lehrers den Schüler an ursprünglichster Quelle das Verständnis aller Grundbegriffe der Geographie überhaupt schöpfen lassen und ihn vor allem auch in das Wesen einer Landkarte einführen. Mittel zu diesem hohen Zweck ist die echte Heimatskunde (nach Fingers klassischem Vorbild), niemals aber Selbstzweck!" A. Kirchhoff, Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen XLV, S. 167.

2) Lange, Apperzeption S. 173.

3) S. Abhandl. Bd. II.

führung in die lebendige Sprache ihrer Natur und Geschichte und dadurch eine Bereicherung und Vertiefung des inneren Erfahrungslebens der Schüler die Hauptsache, d. h. Unterricht im Freien.[1]

Aber das Heimatsgefühl läfst sich wie das Naturgefühl auch dadurch pflegen, dafs man den Schüler die eigenen Erfahrungen in klassischen Zeugnissen wie in objektiven Bildern wiedererkennen läfst. Dazu bietet die im Unterricht behandelte Litteratur überall Gelegenheit. Die ganze Odyssee, das Lied von der Heimfahrt und Heimkehr des Odysseus, ist ein Lied auch vom Heimatsgefühl und Heimweh.[2] Im ganzen Heliand erkennt der Schüler in dem fremdartigen Hintergrund der biblischen Geschichte die heimatliche Welt wieder, und die unterrichtliche Behandlung dieser Dichtung wird diese Wiedererkennung planmäfsig berbeiführen, auch nachweisen können, wie lebendig in dieser Dichtung Natur- und Heimatsgefühl zusammen gehen, wie hier ferner das Heimatsgefühl auf die ewige Heimat übertragen wird.[3] Die ersten Bücher von Goethes Wahrheit und Dichtung, die Schilderung seiner Vaterstadt und ihrer Umgebung, die Wiedergabe aller kleiner Züge seiner Kindheit, die für seine innere Entwicklung bedeutsam wurden, sind ein klassisches Zeugnis auch des lebendigsten Heimatsgefühls. In Schillers Räubern zieht sich durch das ganze Drama das Motiv: Trennung vom Vaterhause und Heimkehr in dasselbe, und die Szenen III, 2 (K. Moor an der Donau in den Anblick der untergehenden Sonne versenkt) und IV, 1 (K. Moor „die Vaterlandserde, den Vaterlandshimmel, die Vaterlandssonne“ begrüfsend) gehören zu den seelenvollsten Zeugnissen eines Heimatsgefühls, das sich mit dem Heimweh und dem Naturgefühl verbindet. Ähnliche klassische Zeugnisse finden sich noch bei Schiller in der Jungfrau von Orleans (Prolog Sp. 4 und IV, 9) und bei Maria Stuart (III, 1), bei Goethe im Werther (9. Mai)[4] und im Tasso V, 4.[5]

1) Vgl. Willmann, Didaktik II, 163: „Der Verkehr mit der Natur vertieft die Kenntnis der Heimat und bestärkt den Heimatssinn, also alle die Regungen der Teilnahme, welche in jenem eingeschlossen liegen.“

2) Vgl. Heft VIII d. Lehrpr. S. 60: „Mit den Begriffen Heimat, Heimweh, Heimfahrt in der Odyssee wird den Schülern von vornherein eine ihrem Verständnis naheliegende und ihnen höchst sympatische Welt erschlossen, ja die eigenste Empfindungswelt in einem objektiven Spiegelbilde vorgehalten.“

3) Vgl. meine Erläuterungen zum Heliand in den epischen und lyrischen Gedichten erl. von Frick und Polack I, S. 379 ff., 382.

4) „Ich habe die Wallfahrt nach meiner Heimat mit aller Andacht eines Pilgrims vollendet und manche unerwarteten Gefühle haben mich ergriffen Ein Pilger im heiligen Lande trifft nicht so viele Stätten religiöser Erinnerungen an und seine Seele ist schwerlich so voll heiliger Bewegung.“

5) Vgl. meinen Wegweiser durch die klassischen Schuldramen Bd. I S. 489.

Ein Kanon der in der Schule zu behandelnden Gedichte wird auch auf die Pflege des Naturgefühls Rücksicht zu nehmen haben, sei es, dafs die auszuwählenden Gedichte auch hier durch objektive Bilder in diese Gefühlswelt hineinführen — dahin gehören z. B. die Gedichte: die Auswanderer von Freiligrath[1], Schlofs Boncourt von Chamisso[2], die Stadt von Storm — sei es, dafs sie es unmittelbar aussprechen, wie z. B. die „Alte Heimat“ von Kerner. Auch wird jede Heimat besondere Sagen und Dichtungen haben, die das besondere Heimatsgefühl dieser Landschaft zum Ausdruck bringen, wie z. B. Dingelstedts Lied von der Weser, Schenkendorfs und Geibels Lieder vom Rhein, Geibels Rothenburg und Sanssouci, Lenaus die Wurmlinger Kapelle, Goethes Dornburg, Kerners Hohenstaufen u. v. m.[3] Ein Lehrer, dem das Auge für die pädagogische Bedeutung der Pflege des Heimatsgefühls aufgegangen ist, wird auch sonst in der Litteratur überall wertvolle Zeugnisse finden, die dem Schüler das Wesen des Heimatsgefühls, seine vom Volkstum und Zeitalter unabhängige allgemeine menschliche Bedeutung zu erläutern geeignet sind. Wir greifen aus der Fülle von Beispielen einige ganz beliebig heraus: Homer Il. XXIV, 507 ff. (Achill durch des Priamos Wort an den eigenen Vater und die Heimat erinnert, bricht in Thränen aus); Soph. Ajas v. 859 ff.: der letzte Grufs des zum Selbstmord sich anschickenden Ajas an die Heimat: Horaz II, 16 v. 19: patriae quis exul se quoque fugit?; Vergil Aeneis X, 782: der Argiver Antores von Mezentius getroffen sternitur infelix alieno volnere caelumque aspicit et dulces moriens reminiscitur Argos; Erckmann Chatrian, Erlebnisse eines Rekruten von 1819 (vor dem inneren Auge des dem Tode sich nahe wähnenden Joseph tauchen die Bilder des Vaterhauses mit den kleinsten Zügen aus dem frühesten Kindheitsleben in sinnlichster Deutlichkeit auf). Ja, man kann sagen, so oft nur idyllische Bilder uns anheimeln z. B. Philemon und Baucis im Ovid, Höltys Feuer im Walde, Vofs 70. Geburtstag[4], Goethes Hermann und Dorothea in zahlreichen Einzelbildern, werden sie in irgend einer Weise auch das Heimatsgefühl oder doch diesem verwandte Stimmungen in uns anregen.

1) Vgl. den Kanon deutscher Gedichte in H. XXIV d. Lehrpr. S. 115 Abhandl. Bd. II. „Es bringt die Tragkraft der Begriffe Heimat (alte und neue Heimat), Heimatsgefühl (= Vaterlandsgefühl), Heimatsliebe, Heimweh zum Bewufstsein; den Bildern des Stilllebens aus der alten Heimat tritt der Ausblick in eine ungewisse . . . Zukunft gegenüber.“

2) Ebend. S. 116: „Dichterwiege und Dichterheimat; Heimatsgefühl und Heimweh eines Sängers.“

3) Vgl. R. v. Schlagintweit, Geographische Bilder aus allen Teilen der Erde in Liedern deutscher Dichter. Halle a. S.

4) Vgl. H. XXIV der Lehrproben S. 114 und 118.

Ein planmäfsiger Unterricht wird sich nun nicht begnügen, die konzentrierende Kraft auszuwerten, welche in den das Heimatsgefühl bildenden Stoffen an sich liegt (s. oben S. 536), sondern die Pflege des Heimatsgefühls auch zu einem Gesichtspunk machen für eine konzentrierende Stoffverbindung bei der Auswahl und Anordnung der Lehrstoffe (Theorie des Lehrplanes). Das geschieht z. B. wenn das deutsche Lesebuch, wie es in den für die Volksschule bestimmten meistenteil schon der Fall ist, den Stoffen aus der natürlichen und geschichtlichen Heimatskunde gebührende Berücksichtigung schenkt, sei es, dafs es diese Stoffe zum Ausgangspunkt für die Anordnung macht, sei es, dafs es dieselben einem heimatskundlichen Anhang zuweist. — Wie jene Gesichtspunkte aber auch die Stoffauswahl eines ganzen Lehrplans mit bestimmen können, das hat O. Willmann gezeigt, wenn er die Stoffe nach verschiedenen Ringen (Zonen) ordnet, „welche sich wachsend um einen Mittelpunkt legen.“ Dieser Mittelpunkt ist der sittlich religiöse Zweck, der ihn zunächst umschliefsende Ring das Gebiet von Bildungsinhalten, welche das Gemüt bis zur Hingebung erwärmen können und sollen; der Art sind aber die Religion einerseits und die heimatlich-vaterländischen Stoffe anderseits in der Ausdehnung auf die natürliche und geschichtliche Heimat, wie auf die ewige Heimat des Gottesreiches.[1] In Übereinstimmung damit haben wir unausgesetzt auch sonst die Forderung aufgestellt, dafs die Lebensgemeinschaften aus der heimatlichen und nationalen Welt zu Hauptträgern gemacht und die der fremden Welt zu jenen in ein richtigeres Verhältnis gesetzt werden.

Auf die Art und Weise des unterrichtlichen Verfahren gehen wir hier nicht näher ein und beschränken uns nur auf die Andeutung, dafs auch hier wie bei dem Naturgefühl die zarteste und schonendste Behandlung geboten ist, und dafs verstandesmäfsige Reflexion die stille Wirkung nicht zerstören darf, die von den objektiven Bildern des Heimatsgefühls unwillkürlich ausgehen wird. Wohl aber ist es zweckmäfsig, auf den obersten Stufen des Unterrichts, in der Selekta, auch hier wie bei dem Naturgefühl an den im Unterricht sich darbietenden Beispielen, z. B. im Werther, das Wesen des Heimatsgefühls den Schülern auch einmal begrifflich zum Bewufstsein zu bringen.

1) O. Willmann, Didaktik II, S. 194.

12. Bemerkungen über Art und Kunst des Sehens.[1]

Eine stets widerkehrende Erfahrung, die man an den Anfängern im Lehramt macht, ist die, dafs sie in der Darbietung verlegen, unklar und ärmlich sind, weil sie nicht gelernt haben zu sehen.[2] Da nun aber das Geheimnis eines anregenden und fruchtbaren Unterrichts zu einem grofsen Teile darauf beruht, dafs man auch die Schüler zum Sehen anleitet und bildet, so wird die Anleitung der Lehrer zu rechtem Sehen eine der dringlichsten Aufgaben bei ihrer praktischen Unterweisung. Dazu ist zunächst keine ausführliche Theorie des Sehens nötig, sei sie nun eine physiologische des physischen,[3] sei sie eine psychologische des geistigen Sehens, sondern damit der Unterricht möglichst bald feste Tritte gehe, und die Schüler von vornherein vor zu grofser Kümmerlichkeit der Darbietung bewahrt werden, wird es darauf ankommen, zuerst wohl den allgemeinen inneren Zusammenhang deutlich zu machen zwischen Sehen, Urteilen, Darstellen und Beschreiben und demgemäfs auch zwischen der Bildung des Sehens und der Bildung zu verständigem Urteil, zwischen dem eignen Vermögen zu sehen (ars discendi) und der didaktischen Kunst, es zu lehren (ars docendi); man wird auch den inneren Grund davon nachweisen müssen (in der Bedeutung des physischen und geistigen Sehens fur die Thätigkeit der Apperzeption); vor allem aber wird man den Verlauf und die Hauptarten des Sehens an praktischen Beispielen zum Verständnis zu bringen haben. Dabei möge von vornherein auf so klassische Anleitungen zur Kunst des Sehens hingewiesen werden, wie sie uns gegeben sind in Lessings Laokoon, in Goethes Wahrheit und Dichtung, Buch 1. (die Wanderungen des Knaben Goethe durch die Stadt sind sehr lehrreiche Zeugnisse

1) Lehrproben Heft 13 S. 1 ff.

2) Ich mache noch einmal darauf aufmerksam, dafs meine Beiträge, wie sie aus den Erfahrungen im Seminarium praeceptorum erwachsen sind, zunächst den Zweck verfolgen, den Anfängern im Lehramt zu dienen und mir die an jeder neuen Folge von Kandidaten sich wiederholende Arbeit etwas zu erleichtern.

3) Etwa, wie sie Helmholz giebt in den populärwissenschaftlichen Vorträgen H. II., vgl. auch G. E. Müller, zur Theorie der sinnlichen Aufmerksamkeit und P. Kramer, Anmerkungen zur Theorie der räumlichen Tiefenwahrnehmung. Schleusingen 1872.

für seine Gabe zu sehen); in Goethes italienischer Reise, in Vischers Ästhetik, wo die Ausführungen zu dem Inhalt der einzelnen Paragraphen unerschöpfliche Fundstätten von Winken betreffend die Kunst des Sehens sind, in J. Burkhardts Cicerone, eine Anleitung zum Genufs der Kunstwerke Italiens, Leipzig 1874. — Auch klassische Zeugnisse über den Gewinn eines rechten Sehens, einer Erziehung des Auges und einer Bildung der Anschauung werden gute Dienste thun. Dahin rechnen wir Äufserungen, wie folgende:

„A. H. Francke, Rousseau, Basedow und Pestalozzi haben an der Verwirklichung des Anschauungsprinzips in der Lehrkunst gearbeitet. Pestalozzi sah in der Einführung desselben in den Elementarunterricht die Quintessenz seiner pädagogischen Wirksamkeit. Er sagt: „Wenn ich zurücksehe und mich frage: was habe ich denn eigentlich für das Wesen des menschlichen Unterrichts geleistet? — so finde ich: ich habe den höchsten, obersten Grundsatz des Unterrichts in der Anerkennung der Anschauung als dem absoluten Fundament aller Erkenntnis festgesetzt!“ Die eminente Wichtigkeit dieses Prinzips für die Bildung des Einzelnen und der Menschheit, für die Fortschritte in Wissenschaft und Kunst hat J. H. Fichte in folgenden Worten ausgedrückt: „Was Pestalozzi in der Tiefe und Ursprünglichkeit seiner Überzeugung meinte und was eben der zündende Funke geworden ist, ja noch mehr: was er jetzt und zu allen Zeiten noch werden kann, ist der Gedanke, dafs nur dasjenige dem Zögling, wie dem Menschen überhaupt, wahres und geistiges Eigentum werden könne, was er sich zu durchsichtiger Anschauung erhoben, d. h. durchdacht und in frei erkennender Thätigkeit aus sich selbst hervorgebracht hat. Dann erst ist es mit seinem Bewufstsein Eins, ihm evident und Überzeugung geworden, deren er in jedem Augenblick seines Lebens theoretisch und praktisch mächtig bleibt.“

„Die Kunst des Unterrichts wird demnach in erster Linie darin bestehen, die Grundkraft des menschlichen Geistes, die aus sinnlichen Anschauungen hervorgegangenen Vorstellungen, methodisch auszubilden und zu einem geistigen Hebel zu machen, durch welchen die ganze Masse der Kenntnisse und Fertigkeiten, welche die Wissenschaften und das Leben fordern, mit leichter Mühe zu heben und zu bewältigen sind.“ (H. Scherer, die Pflege der Beobachtung und ihr Wert für die menschliche Bildung in der Festschrift der 38. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner. Giessen 1885 S. 107.)

„Pestalozzis scharfe Polemik gegen die einseitige Schulbeschäftigung mit den Buchstabenzeichen, wodurch die meisten unter uns in der wirklichen Welt der eigenen Umgebung Fremdlinge und unbehilflich für alle Aufgaben des praktischen Lebens bleiben, war und ist heute noch hochberechtigt. Die wenigsten Menschen sehen wirklich, wie sie sehen könnten und sollten. Durch den Vergleich der ganz anderen Art, wie ein Künstlerauge sieht, wird man sich des Unterschiedes erst bewufst, und doch ist die Erziehung zu solchem Sinnenbrauche weder blofs ein Interesse der Künstler noch ein Geheimnis der Kunstschule. Wohl thut ein Lehrzweig dabei besondere Dienste, der scheinen könnte exklusivere Bedeutung zu haben: das Zeichnen.“ (G. v. Zezschwitz, Lehrbuch der Pädagogik. Leipzig 1882.)

„So frei und weitsinnig Melanchthon die formale Bildung fafste, die vor dem Eintritt in die Berufswissenschaften zu absolvieren wäre, eine Seite ist auch bei

ihm nicht zu ihrem Rechte gekommen, die methodische Entwicklung und Kultur der Sinne.

Man beobachtete. Aber, was man beobachtete, waren nur Worte, geschriebene und gedruckte Zeichen. Es mangelte an der genauen, bis ins einzelne sorgsamen Aufmerksamkeit auf die Dinge und Thatsachen. Oft genug bildete sich jene üble Gewohnheit aus, die einseitigen Büchermenschen und abstrakten Grüblern anzuheften pflegt, dafs man über die natürliche Welt, über die sinnlichen Gegenstände wie mit geisterhaftem Auge hinstreifte, ohne etwas deutlich und klar in die Seele zu nehmen.

Solche inhumane Verkümmerung mufs einmal im praktischen Leben ganz allgemein und jederzeit die bedenklichsten Folgen haben, zweitens aber ist sie heute im besondern eine aufserordentlich schlechte Propädeutik für diejenigen Seiten wissenschaftlichen Studiums, dem man in den Tagen des Erasmus durch griechischen Unterricht glaubte alle „Quellen“ öffnen zu können, und das sich nun über Aristoteles und Ptolemäus fort an die exakte Beobachtung der Natur selbst gewiesen sieht. So kann denn heute nicht bezweifelt werden, dafs die Entwicklung der Wahrnehmung zu planmäfsiger Beobachtung wesentliche Aufgabe einer Jugenderziehung ist, die für Leben und Wissenschaft in dem Mafse wie einst die zeitgemäfse Vorbereitung schaffen will.“ (E. Laas, die Pädagogik des Johannes Sturm. Berlin 1872 S. 122 ff.)

„Es wäre durch eine methodische Gymnastik des Auges und Sehens eine für die Entwicklung unseres Geistes sehr wichtige Gewandtheit und Präzision in der Auffassung, sowie Schärfe und Sicherheit des Urteils und ein sicherer Überblick sehr wohl zu erlangen. Die Methodik einer rationellen Augengymnastik wäre im ganzen eine sehr einfache. Als erste Stufe würde es sich empfehlen, dem Kinde ein beliebiges, körperliches Objekt zur Betrachtung zu geben und dann eine mündliche Beschreibung des fixierten Gegenstandes zu verlangen. Finge man mit den einfachsten Körperformen an und ginge allmählich zu verwickelteren über, so würde sich mit der exakten Augengymnastik auch eine präzisere und gewandtere geistige Auffassung bemerkbar machen. Von den mündlichen Beschreibungen könnte man dann zu den schon um vieles schwierigeren schriftlichen übergehen und dann endlich könnte man eine Zeichnung des fixierten Objekts verlangen.“ (Professor Dr. Hugo Magnus; ich citiere noch einen Aufsatz von G. Schönauer-Horn „das bewufste Sehen in geistiger, sittigender und volkswirtschaftlicher Beziehung“ in der Zeitschr. d. Vereins österreichischer Zeichenlehrer 1886, Nr. 7 S. 101.)

„Die Sinne werden in unserer abstrakten Zeit bei der Jugend viel zu wenig gepflegt und — gebildet, und doch ist scharfes Sehen z. B. der beste Anfang zu scharfem Denken, weil beide aufs engste verwandt sind, das Denken ist ja nichts als ein Sehen auf höherer Stufe. Die Elementarklassen fangen ja richtig und vortrefflich an auf diesem Wege mit Übung und Bildung der Sinne, besonders des Sehens, aber die wichtigere und notwendige Fortsetzung dieses einzig richtigen Weges in die innere Welt hinein oder hinauf, die anschauende Ausbildung der inneren Sinne ist noch nicht recht gefunden oder betreten.“ (R. Hildebrand, vom deutschen Sprachunterricht 3. Aufl. S. 110.)

Endlich ein Wort von Herbart, der Eingang seiner Schrift: Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung: „Dafs das Sehen eine Kunst ist, und dafs der Lehr-

ling in dieser, wie in jeder andern Kunst eine gewisse Reihe von Übungen zu durchlaufen hat: das sind die ersten Voraussetzungen eines ABC der Anschauung."

Nach solchen Vorbemerkungen hat sich uns der Gang der Anleitung selbst folgendermafsen gestaltet. Wir gehen aus von dem

A. Verlauf

I. der äufseren, sinnlichen Anschauung

und unterscheiden in demselben folgende Punkte:

1. Der Gegenstand (das Bild) fällt in den Gesichtskreis (das Blickfeld) als ein Gesamtbild nach seinen allgemeinen Umrissen und Zügen (erste allgemeine noch rohe Totalauffassung). Wahrnehmen, beachten (videre).
2. Man fafst den Gegenstand (das Bild) schärfer in das Auge. Er fällt in den Blickpunkt. Man vertieft sich in das Einzelne, unterscheidet und betrachtet die Teile (Elemente, Glieder), ordnet, reiht sie auf, gruppiert, verbindet sie. Das Wahrnehmen und Beachten wird zum Sehen, das videre zum distinguere und cernere.
3. Man gelangt, sich auf das Ganze wieder besinnend, in überblickender, zusammenfassender Rückschau zu einer vollen geläuterten Totalauffassung, zu einem vollen Schauen, spectare, *θεᾶσθαι*.

Denselben allgemeinen Verlauf — Totalauffassung, Vertiefung in das Einzelne, Wiederbesinnung auf das Ganze — nimmt nun auch

II. die innere, geistige Anschauung.

Ergebnis ist hier wie dort Klarheit der Anschauung. Dafs hier der psychische Verlauf aus dem Wesen der Apperzeption abzuleiten ist, habe ich in dem Aufsatz „die praktische Bedeutung des Apperzeptionsbegriffes für den Unterricht" oben S. 370 ff. zu zeigen versucht.

Lessing (Laokoon XVII.) übersieht die ersten der hier aufgeführten Momente, wenn er die Frage: „wie gelangen wir zu der deutlichen Vorstellung eines Dinges im Raume?" so beantwortet: „erst betrachten wir die Teile desselben einzeln, hierauf die Verbindung dieser Teile, und endlich das Ganze." Er hat recht, wenn er fortfährt: „Unsere Sinne (und unser Geist) verrichten diese verschiedenen Operationen mit einer so erstaunlichen Schnelligkeit, dafs sie uns nur eine einzige zu sein bedünken", und dafs wir erst hinterher auf dem Wege der Überlegung und Besinnung zur Unterscheidung der einzelnen Akte des Verlaufes gelangen. — Diese beiden letzten Akte unterscheidet Goethe in dem Gedichte Atmosphäre: „Dich im Unendlichen zu finden" und die hehre weite Welt „mit Augen zu fassen", „mufst unterscheiden und dann verbinden." Den Verlauf

macht empirisch am besten deutlich unsere tagtägliche Erfahrung bei dem Besuch einer fremden Stadt, einer Ausstellung, einer Gemäldegallerie. Wir suchen zur Orientierung in dem Gewirr fremder Bilder und Vorstellungen zunächst nach einer allgemeinen Überschau, einer vorläufigen Totalauffassung, halten dazu eine allgemeine Umschau und treten dann erst an das Einzelne heran, um schliefslich mit einer klaren Anschauung von dem gesamten Bilde zu scheiden.

Didaktische Nutzanwendungen. Auch die Aneignung des darzubietenden Stoffes durch den Lehrer, wenn derselbe ihm selbst recht durchsichtig werden soll, sodann die unterrichtliche Darbietung, wenn er ihn dem Schüler recht durchsichtig machen will, wird diese Stufenfolge einhalten müssen, von einer vorläufigen Totalauffassung zur Aufdeckung der Elemente und Glieder und zur Unterscheidung ihres Verhältnisses zu einander, d. h. zur Vertiefung in das Einzelne und endlich zu einer Wiederbesinnung auf das Ganze und zu einer geläuterten Totalauffassung zu führen.[1]

Die Vorbereitung des Lehrers wird eine halbe sein, wenn er sich mit der ersten rohen Aneignung des Stoffes begnügen wollte, und ihn nicht zum zweitenmale für seine unterrichtlichen Zwecke zu bearbeiten sucht. Man durchliest den betreffenden Abschnitt des Autors, der Geschichte, durchmustert die Materialien zu einer geographischen, naturkundlichen u. s. w. Lektion zur eignen ersten oder zu einer zu erneuernden Aneignung; aber ebenso wichtig ist die zweite Lesung und erneute Betrachtung zur Vertiefung in das Einzelne. So wird bei der Vorbereitung auf die Behandlung der römischen Geschichte für die erste Lesung die Darstellung von Peter und Mommsen sich eignen, für die zweite diejenige Kortüms, und hier zunächst wiederum die jedem gröfseren Abschnitt voraufgeschickten knappen und durchsichtigen „Vorblicke“. Niemals darf der Anfänger meinen, die Arbeit gethan zu haben, wenn er sich eine Darstellung der betreffenden Abschnittte leidlich „angesehen hat“ und das Gelesene leidlich wieder zu erzählen versteht; umgekehrt wird er auch die einfache Darstellung eines Handbuches, das sich in den Händen des Schülers befindet, für diesen durchaus neu und anziehend gestalten können, wenn er selbst das Sehen versteht und übt, das dem Schüler in der Regel noch unbekannt ist.

1. Die Notwendigkeit, dem Schüler zu Beginn jeder Darbietung eine vorläufige Totalauffassung zu vermitteln, wird in allen den Hand-

1) Vgl. die lehrreichen Ausführungen von Th. Wiget, die formalen Stufen des Unterrichts S. 14 ff.

reichungen betont, mit denen wir in diesen Heften dem Anfänger zu dienen wünschten; s. daselbst auch eine Anzahl von Beispielen.[1]

Wie aber auch sonst die aufgestellten Gesichtspunkte im Kleinsten wie im Grofsen werden fruchtbar sein können, davon einige Beispiele: Bei Betrachtung eines Anschauungsbildes (z. B. der typischen Landschaftsbilder) werden stets zunächst der Hintergrund, Mittelgrund und Vordergrund zu scheiden und danach die Ausfüllung dieser einzelnen Kreise, sowie das gegenseitige Verhältnis der innerhalb derselben dargestellten Gegenstände zu betrachten sein. — Eine sehr gewöhnliche Unsitte der Anfänger ist die, dafs sie sich bei Angabe historischer Punkte damit begnügen, die Örtlichkeit auf der Karte einfach zu zeigen, oder durch einen Schüler zeigen zu lassen, wodurch sie im besten Falle den zunächst Sitzenden zu flüchtiger Wahrnehmung vorgeführt wird, während die Gesamtheit der Klasse selten eine deutliche Anschauung und noch seltener einen bleibenden Eindruck mit hinwegnimmt. Den natürlichsten Wegweiser bietet nun ja die Handlung selbst dar, wenn man z. B. den Schüler an und mit den Bewegungen der feindlichen Heere schliefslich an den Schauplatz der Schlacht führt und dadurch zugleich die Wahl desselben begründet. Ist das nicht geschehen, so wird die Aufzeichnung des Namens wenigstens so erfolgen müssen, dafs der Schüler mit Leichtigkeit die betreffende Vorstellung in die innere Anschauung zurückrufen kann. Mollwitz, nur auf der Karte gezeigt giebt an sich noch keine behältliche Anschauung, wohl aber die Reihe: Breslau (vorläufige Orientierung), Verfolgung des Oderlaufes stromaufwärts bis Brieg; eine halbe Stunde davon Mollwitz. — Bei Betrachtung der lyrischen Gedichte Goethes pflege ich aufsuchen und feststellen zu lassen: 1. den objektiven Hintergrund (das Natur- oder Landschaftsbild, die Situation aus dem Menschenleben, an welche der Dichter den Ausdruck seines Stimmungslebens anknüpft) und zwar zuerst nach dem allgemeinen Rahmen, sodann die Einzelzüge; 2. das Stimmungsleben a. nach seiner Art und seinen Bestandteilen, sowie b. nach seinem Verlauf und seiner Entwicklung. Es ist ein Gang jedesmal vom Allgemeinen zum Besonderen, der zugleich

1) Vgl. die typischen Dispositonen aus dem geogr. Unterricht H. IV, S. 95 ff.; Gang einer geschichtlichen Lektion in unteren und mittleren Klassen H. VI, S. 106 ff.; Behandlung eines deutschen Lesestücks in unteren und mittleren Klassen, ebendas. S. 110 ff.; der allgemeine Gang einer Interpretation H. VIII, S 83 ff.; vgl. auch die Dispositionen zur römischen Geschichte H. VIII, S. 107 ff.; zur Behandlung der Odysseesage in Sexta ebendas. S. 59 u. 64 ff.; die Memorier-Arbeit in den unteren Klassen H. III, S. 75 ff., und besonders auch die Winke betr. die Aneignung der Kunst des Erzählens H. IV, S. 101; die praktische Bedeutung des Apperzeptions-Begriffes für den Unterricht H. VIII, S. 5.

dem Wesen und dem dichterischen Prozeſs der lyrischen Gattung entspricht.[1] — Den Weg zur Einzelbetrachtung eines Dramas bahnt mir die in gemeinsamer Arbeit mit den Schülern gesuchte und gefundene Beantwortung der Vorfragen: 1. nach der Gattung des Dramas (ob historischer, ob mehr psychologischer Art); 2. nach dem Spiel und Gegenspiel, der Handlung und Gegenhandlung, deren Verhältnis aus dem Personenverzeichnis durch Aufsuchung der Agonisten und Antagonisten und durch Gruppierung der übrigen Personen um diese festgestellt wird; 3. nach den Hauptthemen, soweit sie vorläufig bezeichnet werden können. Darauf folgt die Betrachtung der einzelnen Akte und zwar wiederum so, daſs zur ersten Totalauffassung ein vorläufiger Blick durch den ganzen Bau derselben geworfen und dazu die Gruppen der innerlich zusammengehörigen Scenen ausgesondert, zugleich aber auch die Höhenpunkte der Handlungen jedes Aktes vorläufig aufgesucht werden. Und selbst bei der Betrachtung der einzelnen Scenen pflege ich diesen Gang einzuhalten, z. B. Goethes Iphigenie I. 1 so zu behandeln, daſs ich bei der ersten Lesung achten lasse auf das allgemeine Stimmungsleben der Iph. (Heimweh, Gram und Hoffnung), bei dem zweiten Überblick auf die nicht sofort auf der Oberfläche liegenden Charakterzüge (z. B. ihr Verständnis für Heldenleben), bei dem dritten Durchblick auf die noch angegebenen Umstände äuſserer Art (betreffend die Vorgeschichte, gegenwärtige Lage u. s. w.) u. s. w. u. s. w.[2] — Eine sorgsame, auf das Sehen gerichtete Homerlektüre wird leicht nachweisen können, daſs auch der Dichter selbst diesen Gang von einer Totalauffassnng zum Einzelnen sehr häufig befolgt; z. B. Il. XX 56 ff.: Aufruhr der gesamten Natur nach der Dreiteilung von Himmel, Erde und Unterwelt: die Schilderung der Erde nimmt den Ausgang vom Ganzen („die Erde, die unendliche und des Gebirges hochragenden Gipfel“), geht dann über zu dem besonderen Bilde dieses Gebirges („überall erbebt der Fuſs des quellenreichen Ida und seine Scheitel“) und schlieſst mit dem Hinweis auf der „Troer Stadt und die Schiffe der Achäer.“ — Il. XIX, 34 ff. werden mit den Stichworten: *ἀγορήν*, *μῆνιν ἀποειπών* u. *θωρήσσεο* die Themata der Haupthandlung des ganzen Buches zur vorläufigen Übersicht angekündigt.

2. Sehen = videre. Über das sichtende (cernere) Unterscheiden der Elemente ist in dem Aufsatz „zur Charakteristik des elementaren

1) Vgl. meine Bearbeitung Goethescher Lyrik in Frick u. Polack, aus deutschen Lesebüchern, Gera und Leipzig 1887. Bd. IV S. 782 ff.

2) Voraussetzung und Forderung ist, daſs die Schüler das Drama wiederholt vorher durchgelesen haben. Als Beispiel möge auch dienen die Behandlung des Goetheschen Gedichts der Wanderer a. a. O. S. 805 ff.

Unterrichtsprinzips“ oben S. 388 ff., und über das Aufreihen derselben (Reihenbildung) in dem andern „die praktische Bedeutung des Apperzeptionsbegriffes“ oben S. 367 ff. ausführlich gehandelt worden. Die Gegenstände sind nach Art von Naturobjekten zu behandeln, aber nicht nur bei der Betrachtung des Naturlebens, sondern auch bei derjenigen des geographischen, geschichtlichen und sonstigen Lebens; ebenso bei der Interpretation, wie bei der Behandlung mathematischer Figuren; bei der grammatischen Analyse eines Sprachstückes nicht minder, als bei der metrischen eines Gedichtes. Wie wirksam und wichtig für die Gewöhnung zur deutschen Rechtschreibung, aber ebenso auch für den grammatischen Unterricht in den fremden Sprachen feste, zuverlässige Sehbilder sind, und wie bedenklich anderseits falsche Sehbilder sein können, hat Schiller, Handbuch der Pädagogik, S. 317 u. 369 überzeugend auseinander gesetzt. — Man wird graphische Mittel eines durch Anordnung, Schriftgattung oder Farbe unterschiedenen Druckes viel planmäfsiger und häufiger verwenden können und müssen, als jetzt geschieht, besonders bei allen systematischen Zusammenfassungen und Übersichten z. B. in Geschichtstabellen, in tabellarischen Übersichten der Grammatiken und dergl.; ein vortreffliches Beispiel sind in dieser Beziehung die katechetischen Bausteine von L. Schultze (Magdeburg 1887). Versucht ist die Anwendung dieses Mittels auch in meiner Schulausgabe des Messias von Klopstock (Berlin 1886), wo die Fülle und Schwierigkeit des Stoffes eine solche Erleichterung der Durchsichtigkeit rechfertigt; denn sonst wird eine derartige äufserliche Durchsichtigkeit durch den Lehrer selbst in gemeinsamer Arbeit mit dem Schüler hergestellt werden müssen. Es werden diese ausdrücklich anzuleiten sein, ihr Exemplar des Autors der sie längere Zeit beschäftigte, mit graphischen Zeichen zweckmäfsig — selbstverständlich in sauberer Weise — so zu versehen, dafs das Ergebnis der inhaltlichen Durcharbeitung, die Klarheit der Gliederung und ihrer Elemente auch dem Auge schon entgegentritt.[1] — Wie das Goethesche Gedicht „Mahomets Gesang“ durchsichtig wird durch Herausstellung von gewissen in den einzelnen Gliedern desselben (Quelle, Wasserfall, Bach, Flufs, Strom, Stromsystem) stets wiederkehrenden Reihen, habe ich in der Erläuterung des betreffenden Gedichts a. a. O. S. 801 ff. zu zeigen versucht. Natürliche und deshalb überall in der Darstellung eines geschichtlichen Lebens wiederkehrende Reihen ergeben sich mit der Aufdeckung der Elemente: Schauplatz, Zeit, Situation, handelnde Personen, Hauptträger der Handlung, Themen und Zielpunkte derselben, die Momente der Handlung

1) Vgl. die Anmerkung in H. IX S. 47 zur Arbeit: „Aus dem Homerheft meiner Primaner.“ Abhandl. Bd. II.

selbst nach Anfang, Mitte und Ende. — Ich lasse, um den Eindruck in das metrische Gefüge der Sophokleischen Chorlieder zu erleichtern, in allen logaödischen Systemen zuerst immer den daktylischen Kern der einzelnen Verszeilen herausheben, auch wohl durch Unterstreichen augenfällig machen, um den sich die übrigen Bestandteile (Anakrusis, Trochäen) herumlegen; und ich habe gefunden, dafs dasselbe Verfahren bei der deutschen Lyrik befolgt, z. B. an einem so einfachen Gebilde, wie Goethes „Glückliche Fahrt“ eine treffliche Vorschule für die Einführung in die Sehbilder der griechischen Metra ist.

3. Geläuterte, volle Totalauffassung. Anschauen = spectare. Darin liegt die innere Begründung der Notwendigkeit, Ruhepunkte der Zusammenfassung auf den einzelnen Stufen und schliefslich einen vertiefenden Rückblick auf die ganze durchmessene Bahn eintreten zu lassen, sei es, dafs es mündlich geschieht durch Übung des Schülers in zusammenhängender Rekapitulation, durch zusammenhängende Vorlesung des behandelten Ganzen (eines Lesestücks, Gedichtes, Dramas), sei es schriftlich durch systematische Übersichten (durchsichtige in gemeinsamer Arbeit mit den Schülern herausgestellte Inhalts-Übersichten).[1] — Ein Beispiel, wie auch die Schriftsteller zum Schlufs die Gedankensumme ihrer voraufgegangenen Ausführungen zusammenzufassen verstehen, sind die Worte, mit denen Demosthenes unmittelbar vor dem Beginn der Peroratio die Argumentatio der ersten philippischen Rede schliefst: [*οὐ γὰρ ἅττα ποτ' ἔσται δεῖ σκοπεῖν, ἀλλ' ὅτι φαῦλ', ἐὰν μὴ προσέχητε τοῖς πράγμασι τὸν νοῦν*] *καὶ τὰ προσήκοντα ποιεῖν ἐθέλητ', εὖ εἰδέναι*, wo alle die Hauptbegriffe, welche sich durch die ganze Rede hindurchzogen und gegen Ende derselben noch einmal aufgereiht wurden, überschaulich zusammengefafst werden: das durch die Ehre Gebotene; handeln (nicht nur beraten und beschliefsen); ernstlich gewillt sein (Wirkung auf den Willen); in klarem Bewufstsein haben (Gegensatz zur Neigung der Athener sich mit politischen Konjekturen und Hypothesen abzugeben.) — Ich pflege den Abschlufs der Homerlektüre so zu machen, dafs ich auf die Lesung der einzelnen Bücher oder von Gruppen derselben die Betrachtung der Flaxmannschen Umrisse (in Auswahl) folgen lasse, wo sich dann die Übung des sinnlichen Sehens mit derjenigen des geistigen verbindet.

1) Vgl. die schon mehrfach erwähnten Mitteilungen „Aus dem Homerhefte meiner Primaner“ H. IX, S. 39 ff. und „Aus dem Geschichtshefte meiner Obersekundaner“ H. VIII, S. 106 und XI, S. 103 ff. Abhandl. Bd. II.

B. Arten des Sehens.

Wir unterscheiden ein:

1. lineares, planimetrisches Sehen, wenn es sich um scharfe Erfassung einfacher Linien- und Flächen-Verhältnisse handelt.

Es wird geübt im Schreiben und elementaren Zeichnen,[1] in der Mathematik an den mit möglichst grofser Sorgfalt auszuführenden Figuren, wo das Beweisen ohne Hilfe einer gezeichneten Figur dazu nötigen und bilden würde, dieses Sehen auch in die innere Anschauung hineinzunehmen und als solches zu üben;[1] aber auch im geographischen Unterricht, wenn es darauf ankommt, die Umrisse (Konfiguration) eines Erdteils oder Landes scharf aufzufassen und sich einzuprägen; im naturkundlichen bei dem Entwerfen von Diagrammen (s. Lehrpr. H. II, S. 39) oder von den Grundformen eines Blattes, sowie bei der Zurückführung derselben auf eine einfache geometrische Figur (vgl. Lehrpr. H. IX, S. 52 ff. das Epheublatt); endlich im mineralogischen Unterricht bei der Einführung in das Verständnis des krystallinischen Gefüges der Gesteine. — Diese Art des Sehens ist eine unerläfsliche Vorschule für die folgenden Arten, ganz wie das Studium der Flaxmannschen Umrisse eine vortreffliche Vorbereitung ist für die Auffassung von ähnlichen Motiven der Malerei und Plastik.

2. körperliches, plastisches (stereoskopisches) Sehen, wenn es sich um Erfassung von Formen der Körperwelt nach der Architektonik und dem Rhythmus ihrer Linien und Flächen, um das Verständnis für die gesamte Licht- und Schattenverteilung handelt, ein Sehen, in welchem bereits der oben bezeichnete Verlauf (beachten, sehen, schauen) zur Geltung kommen wird.

Die beständige Übung dieses Sehens geschieht im stereometrischen und im Zeichen-Unterricht, aber auch in dem naturkundlichen, der diese ästhetische Seite meist allzusehr vernachlässigt,[2] sodann im geographischen, der seine höchste Aufgabe erfüllt hat, wenn er den Schüler dahin führt, die Bodenplastik, das Relief eines Landes zu verstehen und aus dem Kartenbilde wieder herauszulesen. Dazu müssen Übungen im Sehen an den in der heimatlichen Wirklichkeit gegebenen plastischen Bodenverhältnissen vorausgehen. — Aber auch hervorragende Werke der Plastik selbst wird man dem Schüler vorführen und ihn zur verständnisvollen Betrachtung derselben anleiten. Wie diese Betrachtung sich mit der Lektüre und sonstigen Stoffen dienend verbinden kann, ist an einer planmäfsigen

1) Vgl. das über die Grundtypen der geometrischen Formenlehre oben S. 396 ff. Gesagte.

2) Hier geben Vischer, Ästhetik Bd. II und Masius Naturstudien äufserst fruchtbare Winke zur plastischen Erfassung des Pflanzen- und Tierlebens.

Auswahl in den Aphorismen zur Theorie eines Lehrplans oben S. 488 ff. gezeigt worden.[1] Anderes wird durch lokale Rücksichten bestimmt werden; die hervorragendsten Bildwerke des Heimatortes sollte der Unterricht in der Schule nicht unbeachtet lassen.

Aber auch eine rechte innere Anschauung kann das Vermögen plastischen Sehens nicht entbehren. Nichts schult dazu besser, als die Beschäftigung mit der griechischen Litteratur. Denn „die sinnlich-plastische Klarheit der Anschauung ist so tief in die innerste Natur und Wesenheit des Griechentums gesenkt, hat sich zu einer solchen Virtuosität des stereometrischen und stereoskopischen Sehens ausgebildet und sich zu so feststehenden Apperzeptionskomplexen in ihnen verdichtet, dafs es in alle ihre Leistungen hineinspielt und in allen Geistesoperationen mitschwingt."[2] Homer ist eine unerschöpfliche Fundstätte plastischer Bilder, von denen manche die bildende Kunst geradezu herausfordern. Ich pflege den Schülern zuweilen wohl zuzurufen: „Ist ein künftiger Bildner unter Ihnen, so lasse er sich dies oder jenes plastische Motiv nicht entgehen!" Beispiele: Ilias XVII, 439 ff. (vgl. XIX, 405 ff.): die um den Tod des Patroklos trauernden Rosse des Achill; das Haupt tief hinabgesenkt zum Boden stehen sie da; die reiche Mähne quillt hervor aus dem Jochring und fällt zu beiden Seiten des Joches herab bis zur Erde. — Ilias XVIII, 456: die patriarchalische Gestalt des Königs unter den Schnittern mit dem Stabe in der Hand. — Ilias XX, 861 ff.: der Löwe, niedergeduckt und zum Sprunge ausholend, Schaum vor dem gähnenden Rachen, mit dem Schweif die Flanken und Hüften sich peitschend, um sich selbst zum Kampfe anzutreiben u. s. w. u. s. w. — Aber auch die übrigen Dichter und auch die Historiker sind so voll von plastischen Bildern, dafs sie sich dem aufmerksamen Auge überall aufdrängen. Eines der vollendetsten Bilder derart ist die Schilderung der Antigone (Sophokles, Antig. v. 430 ff.), wie sie aus dem kunstvoll getriebenen ehernen Krug erhobenen Armes mit dreifachem Weihegufs die Leiche des Bruders netzt. Ist das Auge des Schülers erst geübt, so wird es solche Beispiele überall finden, auch bei neueren Dichtern. Ein besonders bezeichnendes bietet Klopstock in der Ode „Mehr Unterricht"; dort sagt er von seinem Rofs, der Iduna, (Str. 5): „Selbst da, wo zwischen Tiefen der schmälere Fufssteig sich schlängelt, wandelt sie ungefolgt, in sicherem Gleichgewicht gehalten durch den gelinderen Zug der Trense." Und Str. 8: „Sie steht dem Schusse, zwar nicht mit Ruh', doch den Dampf beschnaubt

1) Vgl. auch R. Menge, der Kunst-Unterricht im Gymnasium. Langensalza 1879.

2) S. Rubinstein in der oben S. 376 citierten Stelle.

sie.“ Vgl. auch in der Ode „Die Wiederkehr“ die ähnliche Schilderung eines Rosses: „So steh' denn gehobenen Halses, atme die Weste, wie ich. Spitze nicht horchend das Ohr.“ (v. 31 ff.) Und im weiteren Verlauf die Nachbildung der oben genannten Homerischen Stelle: „Kommst du vielleicht von den Rossen Achills? denn du senkst ja die Mähne erdwärts und in den Staub stürzen dir heifse Thränen hinab.“ — Von der Erfassung von Einzelbildern wird man den Sch. zum Überschauen von Gruppen führen. Es ist eine sehr lohnende Aufgabe, die Lesung des XVII. Buches der Ilias mit der Betrachtung der Menelaos-Patroklos-Gruppe zu verbinden und auf den Unterschied zwischen dichterischem und bildnerischem Sehen aufmerksam zu machen; auch habe ich nicht ohne Erfolg einmal für den deutschen Aufsatz das Thema gestellt, die Gruppe des Onatas, welche die Handlung Ilias VII, 161 ff. darstellte, und von der Pausanias V, 25, 5 berichtet, in freier Weise durch die Phantasie zu rekonstruieren. Ohne Anregung sind die Schüler in der jetzt so verbreiteten geistigen Kurzsichtigkeit nur allzusehr geneigt, selbst an so köstlichen Bildern blind und gedankenlos vorüberzugehen, wie sie z. B. Ilias XVIII, 550 ff. gegeben sind; sie müssen ausdrücklich angehalten werden, die Bestandteile der Gruppe: die Schnitter, Garbenbinder und die das Geschnittene darreichenden Knaben; den König, die Herolde, welche das Mahl unter der Eiche rüsten, und die Weiber, die ihnen behilflich sind, recht sinnlich klar zusammen zu schauen. Ähnlich ist es mit der Gruppe ebendaselbst 593 ff.

3. malerisches Sehen, wenn es sich um Erfassung nicht nur von einzelnen Gebilden handelt, sondern auch von weiteren Räumen mit Hintergrund, Mittelgrund, Vordergrund, mit ihrer Belebung durch Erscheinungen aus dem Naturleben (landschaftliches Sehen) oder aus der geschichtlichen Welt, endlich in ihrer Zeichnung, Farbengebung, Licht- und Schattenwirkung.

Dieses Sehen als ein äufseres Sehen zu üben hat die Schule seltener Gelegenheit. Nur im letzten Stadium und auch da nur im allgemeinen und nur propädeutisch wird das Zeichnen dieser Seite der Anschauung dienen. Auch die Anschauungsbilder (typische Landschaftsbilder s. oben S. 548), welche dem Schüler im geographischen und naturkundlichen Unterricht vorgeführt werden, sowie die Darstellungen zur Veranschaulichung von bedeutsamen historischen Ereignissen (meist in Zeichnungen oder in Schwarzdruck) werden das malerische Sehen im eigentlichen und höchsten Sinne nicht üben, sondern höchstens vorbereiten können. Aber diese Vorübungen sind nicht zu versäumen, und einige ausgewählte gröfsere Kompositionen, welche zugleich die sonst gewonnenen Anschauungen zu stützen geeignet sind, sollten im Geschichtsunterricht oder bei der Lek-

türe dem Schüler einmal vorgeführt und eingehend mit ihm betrachtet werden. Wir denken an die viel verbreiteten Kaulbachschen Darstellungen der weltgeschichtlichen Momente (Geschichtsunterricht), an Cornelius' Zerstörung Trojas (Homerlektüre), P. Thumanns Arminius und Thusnelda (Tacituslektüre) u. a. m. Und ist man, wie jetzt, durch den künstlerischen Schmuck mancher Aula wirklich in der Lage, ein gutes Gemälde dem Schüler zum Verständnis bringen zu können, so mufs solcher Vorzug auch unterrichtlich fruchtbar gemacht werden.

Endlich wird auch im einzelnen den Sch. zum malerischen Sehen anzuleiten häufig Gelegenheit sein, wenn nur der naturkundliche und geographische Unterricht auch die ästhetische Seite mehr pflegen wollte. Er mag, wenn er von Wolkenbildungen spricht, auch ihrer malerischen Formen gedenken und die dichterische Schilderung in den bekannten Goetheschen Gedichten (Howards Ehrengedächtnis, Stratus, Cumulus, Cirrus, Nimbus) sich zum Beispiel nehmen. Die malerische Form auf dem Gebiet der unorganischen Natur und in der Pflanzenwelt verstehen zu lehren, giebt Vischer, Ästhetik II 69 ff., 83 ff., 92 ff. und für die Pflanzenwelt auch Masius in seinen bekannten Schilderungen treffliche Anleitung. Ist das Auge nur angeleitet Formen zu sehen, die Modellierung an ihnen und die malerische Mannigfaltigkeit ihrer Verbindungen zu beachten, so wird das auch in dem Schüler schon schlummernde Naturgefühl erwachen und von selbst das übrige hinzuthun, den Sinn für landschaftliche Schönheit zu wecken und erstarken zu lassen. Pflege und Bildung des Naturgefühls aber, die offenbar auch der Unterricht als seine Aufgabe und zwar als eine seiner bedeutsamsten betrachten wird, ist ohne Pflege des inneren Auges für malerische Schönheit gar nicht recht möglich. Wie es im besonderen der Betrachtung der Klopstockschen und mehr noch der Goetheschen Lyrik zufällt, in diesem Sinne das Naturgefühl und also auch das malerische Sehen planmäfsig zu bilden, habe ich eingehend in meinen Erläuterungen zu diesen Gedichten (a. a. O. Bd. IV S. 718 ff. und S. 781 ff.) zu zeigen versucht, dabei aber auch auf Werthers Leiden[1] und Geibels Gedicht „die Erde“ hingewiesen und gezeigt, wie nachdrücklich der Dichter in der Hauptstelle des Werther (18. August) in immer neuer Wiederholung den Begriff des Sehens und Schauens hervorhebt. Auch lernt der Dichter aus Wahrheit und Dichtung Bd. XII das Geständnis des Dichters kennen, wie sehr sich in ihm der malerische Blick zu dem

1) Köstliche Beispiele grofsartiger Natur- und Landschafts-Malerei sind aufser der genannten Hauptstelle die Wiedergabe der Ossianischen Schilderung einer nordischen Landschaft (12. Oktober) und die Schilderung der Überschwemmung (12. Dez.).

dichterischen gesellte, wie sehr er sein Auge vornehmlich durch das Zeichnen geübt hatte, alles „mit den Augen des Malers anzusehen, die malerischen und übermalerischen Schönheiten der Landschaften zu entdecken, in Betrachtung der Nähen und Fernen, der bebuschten Felsen, der sonnigen Wipfel, der feuchten Gründe, der thronenden Schlösser und der aus der Ferne lockenden blauen Bergreihen zu schwelgen.“ (B. XIII Anfang.) Aber ehe Klopstock und Goethe in dieser Schulung den Abschlufs machen, werden die zahllosen Gelegenheiten, welche schon von unten auf der Unterricht bietet, entweder Landschaftsbilder aufzudecken oder sie vorzuführen, sorgfältig zu benutzen sein. Aus den „meerdurchrauschten Blättern“ der Odyssee steigt eine Fülle grofsartigster Seebilder auf; die Homerischen Gleichnisse sind eine unerschöpfliche Fundstätte landschaftlicher Bilder und ohne ein malerisches (landschaftliches) Sehen gar nicht zu verstehen. Wie geht der Dichter auch darauf aus, durch die Staffage eines teilnehmenden Beobachters, den er in die Landschaft hineinversetzt, uns selbst zur Teilnahme der Mitbeobachtung aufzufordern; z. B. Il. VIII, 559 ff. von der Sternennacht *γέγηθε δέ τε φρένα ποιμήν;* — IV 455 von den durch das Hohlthal schiefsenden Wassern zweier Bergströme: *τῶν δέ τε τηλόσε δοῦπον ἐν οὔρεσιν ἔκλυε ποιμήν.*[1] Auch Sophokleische Chorlieder enthalten grofsartige Landschaftsbilder, z. B. Antigone v. 583 ff. von dem Wogenzug des sturmgepeitschten Meeres, der von der Oberfläche zur Tiefe hinabfahrend den Sand aufwühlt und wieder hinaufsteigend sich brandend bricht an dem Gestade; ebendaselbst v. 1125 die künstlerische Schilderung des Parnafs, welche uns von seinem zweiköpfigen Gipfel hinabsteigen läfst zunächst zur korykischen Grotte auf halber Höhe und tiefer dann zum Kastalischen Quell am Fufs, v. 1145 aber noch einmal das Gesamtbild unserer Phantasie vorführt als eine gewaltige „Berglehne“ (*κλιτύς*). Auch die Horazischen Oden fordern zu einem Nachzeichnen von Landschaftsbildern vielfach heraus.

Zur eignen Entwerfung landschaftlicher Schilderungen aber ist überall Anlafs gegeben, wofern man sich nur bemüht, anschauliche Bilder der Handlung auf anschaulichem Hintergrunde zu zeichnen. Erzähle ich in der Sexta bei Behandlung der Nibelungensage den Tod Siegfrieds, so werde ich den „Quell am Odenwald“ nicht ohne ein Landschaftsbild lassen. Der Weg, den Odysseus von dem Gehöft des Eumäus zurücklegt, verwandelt sich in einen Weg durch eine Landschaft mit dem Höhenpunkt des Brun-

1) Es sei hier noch einmal auf das vortreffliche Schriftchen von F. C. Schmitt-Blank aufmerksam gemacht: Althellenische Kulturbilder nach den homerischen Gleichnissen entworfen, T. I (einziger Teil) Mannheim 1864.

nens des Ithakos (Brunnenpoesie, Od. XVII, 205). Bei der Betrachtung des Uhlandschen Gedichtes „der blinde König“ in IV soll, verlangt Schiller (Prakt. Pädagogik S. 311) mit Recht, ein klares Bild der skandinavischen Landschaft entstehen. Wie der Geschichtsunterricht sich bemühen wird, die Anschauung durch eine planmäfsige Auswahl von typischen Städte- und Landschaftsbildern[1] zu beleben und zu bereichern, aber auch zu bilden, ist Heft I S. 18 ff. der Lehrproben gezeigt worden.[2] Der geographische Unterricht soll seine Betrachtung der Länder und Gegenden nicht schliefsen, ohne nicht von den charakteristischen Typen, welche er bespricht, ein zusammenhängendes Landschaftsbild vorgeführt zu haben, sei es an einem der äufseren Anschauung vorgelegten, sei es an einem in die innere Anschauung gezeichneten Bilde. Zur mündlichen oder schriftlichen Entwerfung von Situationszeichnungen (malerischen Scenen) wird vorzugsweise auch das Entwerfen von Landschaftsbildern gehören; freilich auch das Entwerfen von Bildern aus dem geschichtlichen Leben.

Auch diese lebendig aufzufassen, ist ohne ein malerisches Sehen nicht wohl möglich und die Kunst der Interpretation sowohl, als die Kunst des Erzählens wird im wesentlichen auf die Kunst hinauslaufen, dieses Sehen in den eigenen Schilderungen anzuwenden und zu demselben auch die Schüler anzuleiten. Keine gröfsere zusammenhängende Erzählung sollte ohne solche Höhenpunkte anschaulicher, dramatischer Schilderung vorübergehen; die Zurüstung darauf gehört zu den wesentlichsten Aufgaben der Vorbereitung. — Auf den didaktischen Wert, der in der Vorführung kleiner geschlossener Bildchen (εἰδύλλια, Idyll) liegt, ist bereits oben S. 448 aufmerksam gemacht worden.

4. Das architektonische Sehen führen wir etwas unlogisch an letzter Stelle auf, weil es in vollstem Sinne, d. h. in der Anwendung auf ästhetische Erfassung von Bauwerken durch die Unterrichtsstoffe selbst weniger nahegelegt wird, als die vorher genannten Arten. In das Verständnis der Hauptformen der antiken, vor allem der hellenischen Architektur den Schüler einzuführen und ihn durch erläuternde Betrachtung guter Abbildungen mit denjenigen klassischen Typen wirklich bekannt zu machen, die der geschichtliche Unterricht oder die Lektüre ihm wiederholt nennt, heifst die leeren Namen in lebendige Anschauungen verwandeln und ist notwendige Ergänzung eines anschaulichen Unterrichts. Die romanische und gotische Baukunst liegt schon ferner; aber auch hier wird manches

1) Dabei lerne man das Sehen von Vischer, Ästhetik II, S. 71.

2) „Tarent u. Pyrrhus“. Abhandl. Bd. II.

nebenher geschehen können, um den Sinn für die Eigenart dieser Formenwelt aufzuschliefsen. Immer aber werden diese Betrachtungen in der Peripherie der eigentlichen unterrichtlichen Arbeit liegen, und jedenfalls wird das architektonische Sehen als innere Anschauung ohne rechte Verwendung bleiben, man müfste denn „das messende Sehen“ dahin rechnen wollen, das geübt wird, wenn man die Architektonik von Gedichten, Chorliedern, Dramen oder Reden erkennen läfst, die künstlerischen Mafse und harmonische Verhältnisse in dem Gesamtaufbau und in dem Ebenmafs der Glieder derselben.

Jede der bisher genannten Arten des Sehens würde ein ästhetisches Sehen genannt werden können und diese Bezeichnung auch ihrer Gesamtheit zukommen, die in dem malerischen Sehen, mag es nun als äufsere oder als innere Anschauung gedacht werden, am reichsten zum Ausdruck gelangt. Eben das ästhetische Sehen scheint nun ein volles, ganzes Sehen zu sein, zumal wenn man sich vergegenwärtigt, dafs es immer auf ein Ganzes, eine geschlossene Einheit, sei es ein Typus, ein Einzelbildchen, oder eine Gruppe einheitlich verbundener Bilder, gerichtet sein wird. Dennoch giebt es ein höheres und volleres Sehen, welches nur der inneren Anschauung angehört, zwischen den Zeilen der Handlung zu lesen (intellegere) versteht und

5. ein ergänzendes Sehen genannt werden kann. Es ist zum vollen Verständnis einer Handlung ebenso unerläfslich, wie das vorher behandelte Sehen. So gehört zu vollem Verständnis der Handlung in der Platonischen Apologie offenbar, dafs man sich die Korona der Richter, des Publikums, der Freunde und Schüler des Sokrates stets vergegenwärtigt, sowie den Eindruck, den des Sokrates Reden, die ironische Abfertigung des Meletos (K. 12 ff.), die Zeugnisse für die hohe und weihevolle Auffassung seines volkspädagogischen Berufs (K. 17 u. 22), die charaktervollen Erklärungen, dafs er diesem Beruf niemals untreu werden werde (K. 17 Schlufs), das laute Bekenntnis seiner Gläubigkeit (K. 24 Schlufs) u. s. w. auf die verschiedenen Kreise dieser Zuschauerschaft machen werden. Wie belebt wird die anscheinend dürre katalogische Aufzählung seiner Schüler K. 22, wenn man mit geistigem Auge zu beobachten sucht, wie diese persönlichen Wendungen auf die genannten einzelnen Persönlichkeiten der Schüler wirken werden. So gewinnen auch die Reden des Demosthenes erst volle Wahrheit, wenn man die Korona der beweglichen Volksmenge hinzuschaut und die Wechselwirkung zwischen dieser und dem Redner beobachtet, die gar oft nicht anders als völlig dramatisch zu denken ist. Auf eine Beteiligung der erregten Versammlung weist das *κελεύετε*, Phil. III, 3, ausdrücklich hin. Und es ist ziemlich deutlich, dafs vor dem *ἀξιῶ δέ, ὦ*

ἄνδρες Ἀθηναῖοι, ἄν τι τῶν ἀληθῶν μετὰ παρρησίας λέγω, μηδεμίαν μοι διὰ τοῦτο παρ' ὑμῶν ὀργὴν γενέσθαι (ebendas. im Exordium § 3) ein Ausbruch der Bewegung in dem Volke (*θόρυβος*) voraufgegangen war, auf den Demosthenes mit der vollen Überlegenheit eines Fürsten der Rede sofort die treffende Antwort erteilt. Schärft man den Blick für solche Beobachtung, so belebt sich die Handlung oft in überraschender Weise. Dafs die phlegmatische Antwort *ἐπειδὰν νὴ Δί' ἀνάγκη ᾖ* mit dem mifstönenden dreifachen Ausgange in *η* und dem lästigen zweifachen Hiatus (I. Phil. § 10) einem Philister in der Menge aus dem Munde genommen ist, hat schon Rehdantz gesehen; aber ebenso verhält es sich mit dem *ἤρετό τις* § 44 ebendas. Auch die Gesten des Redners ergänzend hinzuzusehen, ist uns verstattet; so ist sicherlich das *οὑτωσί* in der Wendung *καθ' ἕνα οὑτωσὶ περικόπτειν καὶ λωποδυτεῖν τῶν Ἑλλήνων* Phil. III, 23 von einer entsprechenden Geste des Abohrfeigens begleitet, ebenso wie Plato Apologie K. 20 zu dem *οὐδ' ὁτιοῦν* eine Geste zu denken ist, welche die äufserste Geringschätzung der Todesgefahr bezeichnet. Horaz c. I, 35, 15 sieht man nicht nur die empörte Menge, sondern hört auch den Ruf „ad arma! ad arma!“

6. Das ergänzende Sehen wird weiter zu einem Sehen einer unsichtbaren Handlung, das schon überall da unerläfslich ist, wo zwei Handlungen nebeneinander laufen. Denn da der Schriftsteller nur jedesmal eine Handlung darstellen kann, müssen wir die andere begleitende hinzuschauen. So findet ein Zusammenschauen zweier oder auch mehrerer Handlungen statt (contueri). Auf dieses Sehen einer unsichtbaren Handlung ist in der Arbeit „die Kunst des Erzählens“ unten S. 571 f. ausführlich hingewiesen, auch als typisches Beispiel Uhlands Gedicht: „Das Glück von Edenhall“ genannt worden, wo die unsichtbare Handlung, das Andringen der Feinde, neben der sichtbaren des Gelages einhergeht, bis beide mit dem Springen des Kelchglases zusammenstofsen; vgl. daselbst auch die Nachweisung an der Erzählung: Die Witwe von Husum von K. Müllenhoff. — In der Ilias begleitet die oberirdische Handlung der Götterwelt die irdische überall auch da, wo der Dichter sie nicht ausdrücklich mit zur Darstellung bringt. Und wenn der Maler sie selbst im anderen Falle nicht wohl darstellen darf (s. Lessings Laokoon Absch. 12), so mufs doch der Leser beide stets zusammenzuschauen im stande sein. Den letzten Teil der Odyssee begleitet unausgesetzt das wie ein Gewitter unsichtbar über dem Haupt der Freier sich zusammenziehende Verderben. Der aufserordentlich bewegte und straffe dramatische Gang in der Handlung der Sophokleischen Antigone wird dadurch bedingt, dafs hier zwei Handlungen, der Erlafs des Kreon und die gleichzeitig sich schon vollziehende Bestattung des Polyneikes durch die Antigone, als unabänderlich entschiedene neben-

einander hingestellt werden, von denen die eine der jedesmaligen anderen Partei unsichtbar ist, die aber von uns in ihrem Nebeneinander bis zu ihrem schliefslichen Zusammenstofs zusammengeschaut werden. Die ganze Handlung im sophokleischen Ajas ist darauf gebaut, dafs hier von vornherein unsichtbar über der sichtbaren Handlung das Walten der Göttin Athene steht und als gnädige Führung im Fortgang bis zum Schlufs sich erweist. In der Emilia Galotti wird gleich im Beginn durch den Brief der Gräfin Orsina eine unsichtbare Handlung angekündigt, die von den übrigen Personen des Dramas nicht bemerkt, von uns mit geistigem Auge verfolgt, sich im geheimen vorbereitet und neben der Haupthandlung herläuft bis zum Auftreten der Orsina in Dosalo. In der grofsen Scene (Wallensteins Tod Akt III, 20 u. 21), in welcher Max sich von Thekla losreifst, diese Max von ihrem Vater und von sich scheidet, vollzieht sich hinter der Scene eine andere hochbedeutsame Handlung. Wallenstein zeigt sich auf dem Altane dem Rebellenheere, es durch Blick und Wort zum Gehorsam zurückzuführen; das aber scheidet sich von ihm. Da sollen wir ihn schauen, wie er „bewegungslos dasteht, erstarrt in einem Seufzer, in dessen unendlicher Tiefe Vergangenheit und Zukunft vor seinem innern Auge versinken." [1] Und wenn Henke von diesem Moment sagen konnte, dafs „die bildende Kunst ihn aufzufassen haben würde, wenn sie den Eindruck des ganzen Stückes in einem Anblick vereinigen wollte", so würde die Quintessenz der ganzen Dichtung in einem Momente der unsichtbaren Handlung konzentriert sein. Das grofsartigste Zusammenschauen überirdischer und irdischer Handlung in den drei Welten von Himmel, Hölle und Erde zeigt die Dichtung der Visionen, die selbst schliefslich nur eine einzige grofse Vision ist, Klopstocks Messias. [2]

Je gröfsere Weiten sich hinter der sichtbaren Welt aufthun, desto bedeutsamer wird dieses Sehen der unsichtbaren Handlung. In der Emilia Galotti erscheint noch hinter dem tragischen Ausgang, den wir mit immer gröfserer Spannung erwarten, die Revolution; sie wird ausbrechen, wenn Odoardo den Prinzen vor Gericht zieht, so gewifs als sie einst nach dem Eingriff des Appius Claudius in das Heiligtum der Familie unter den Römern ausbrach. Des Demosthenes tragisches Pathos erklärt sich aus der seherischen Besorgnis, es treibe eine dämonische Gewalt das Geschick seines Vaterlandes dem Abgrund entgegen (III. Phil. § 54), den wir bereits sich aufthun sehn mit der Schlacht bei Chaeronea. — Je mehr

1) W. Henke, die Gruppe des Laokoon oder über den kritischen Stillstand tragischer Erschütterung. Leipzig 1862 S. 64.

2) Vgl. meine Erläuterungen zu demselben „Aus deutschen Lesebüchern" Bd. IV, S. 280 ff.

von verschiedenen Welten wir von unserem überschauenden Standpunkte zusammenschauend verknüpfen können, je mehr geistige Bilder der Ferne durch die zunächst vorliegenden in uns geweckt werden, desto reicher wird das Sehen werden. Da jene geistigen Bilder Ideeen sind, kann man das Sehen ein ideelles Sehen nennen (intueri); und wie der Grad schöpferischer Arbeit und die Tiefe ihres Gehaltes bei dem Dichter und vor allem auch bei dem Geschichtsschreiber[1] darauf beruht, wie weit er dieses ideelle Sehen mit dem sonstigen verbindet, so wird auch die schöpferische Arbeit der didaktischen Mitteilung von dieser Weite und Tiefe des Sehens abhängen. Ideeen-haben ist gleichbedeutend mit Sehen-können. Ein vortreffliches Beispiel ist die grofsartige schon oben erwähnte Naturschilderung in Goethes Werther (18. August). Der Dichter geht vom Überschauen, Sehen, Hören aus, vernimmt das Weben der Natur ringsum, alles auch mit innerlich teilnehmendem, liebenden Sinne („die lieben Wolken"), mit vollem warmen Gefühl des Herzens an der Natur. Er dringt hinein in das „innere, glühende, heilige", vor seinem seherischen Blick sich öffnende Leben derselben, fafst das alles in das warme Herz und gelangt nun zu dem höchsten Schauen, dafs „die herrlichen Gestalten der unendlichen Welt sich allbelebend in seiner Seele bewegen", wie sie einst aus dem Urschofs durch Wirken und Schaffen unergründlicher Kräfte hervorgingen als Offenbarung des „ewig schaffenden Geistes."

Dieses Sehen, wenn es ein Sehen geheimnisvoller Welten und ihrer Vorgänge ist, führt an die Schwelle der religiösen Welt und weiter in diese hinein; das Sehen wird zu einem religiösen (divinare) und schliefslich zu einem mystischen.[2] Schon in der genannten Goetheschen Stelle verbindet sich das Naturgefühl, welches ein Herausfühlen, Herauslesen, also auch Heraussehen der in der Natur vorhandenen Gedanken- und Stimmungswelt, sowie ein Hineinfühlen und -tragen der eignen Stimmungswelt in dieselbe ist, mit dem Gottesgefühl; diese Verbindung ist schon etwas von einer mystischen Naturandacht. Am grofsartigsten übt dieses Schauen, lebt und dichtet in demselben Klopstock in dem Messias, und die didaktische Bedeutung dieser Dichtung liegt eben darin, dafs dem Schüler ein Bild jener grofsartigen Anschauung vorgeführt wird, die den gesamten Kosmos der diesseitigen und jenseitigen, der irdischen und überirdischen Welt mit der zentralen Stellung Christi in derselben umspannt (Vision).[3]

1) Vgl. Ranke, Weltgeschichte II, 1 vom Polybius: er sei schwerlich zu den Schriftstellern ersten Ranges zu rechnen; er ersetze die Intuition durch Reflexion.

2) Wir wagen den Ausdruck, auch wenn er einen Widerspruch zu enthalten scheint: μύω = die Augen schliefsen.

3) Vgl. meine Erläuterungen zum Messias a. a. O. S. 3

Zu dem religiösen Sehen gehört allerdings, daſs man die Begriffe der unsichtbaren Welt als Realitäten weiſs und in dieser Welt heimisch ist; aber ohne dieses wissende Sehen ist auch niemand vollsehend und ohne die „Anschauungen des Gemüts“ niemand der höchsten Anschauung teilhaftig. Ist nun möglichst fruchtbare Anschauungen und Begriffe dem Schüler zu vermitteln, eine Hauptaufgabe aller Didaktik, so wird die höchste Aufgabe die sein, die Begriffe selbst in Anschauungen zu verwandeln, was im höchsten Sinne eben bei denjenigen möglich ist, welche man durch das religiöse Leben vernimmt. Wenn nun auch eingewendet werden kann, daſs das Sehen solcher Begriffe erst die Frucht lebendiger, und zwar gereifter Erfahrung sei, so sollte sie doch ein Lehrer als Vollmensch auf der Höhe seiner Bildung besitzen. Ist er aber in dem Besitz dieser höchsten Bildung und zur Fähigkeit des höchsten Schauens gelangt, so wird es ihm über alles wichtig sein, auch den Schüler zu solchem Schauen zu befähigen und er wird die Entdeckung machen, daſs die tiefsten Begriffe des religiösen Lebens zugleich doch auch dem kindlichen Gemüt bis zu einem gewissen Grade verständlich sind. Diese Arbeit fällt in erster Linie — aber keineswegs allein — dem Religionsunterricht zu. Wie oft hier indessen nur ein totes Wissen gepflegt wird statt lebendigen Schauens, das kann jeder Blick in den Betrieb dieses Unterrichts zeigen, nicht zum mindesten auch die Erfahrung, wie gedankenlos und mit wie geringer innerer Beteiligung auch die gereiften Schüler (z. B. in der Maturitätsprüfung) über die in Spruch oder Lied gefaſsten tiefsten Wahrheiten hinwegeilen. Auch der Glaube ist im Grunde nur ein Sehen, nämlich der Geheimnisse Gottes und seines Reiches; die Stärke der Theologie liegt darin, daſs sie recht betrieben zu diesem Sehen fort und fort anleitet und es übt; in diesem Sinne sollte jeder Lehrer auch etwas von einem Theologen sein, um zur Stufe der höchsten Klarheit durchzudringen.

Wie die Zusammenschau göttlichen und menschlichen Lebens das Neue und Eigenartige ist, das dem Schüler in der Geschichtsschreibung der Apostelgeschichte im Vergleich zur Profangeschichte entgegentritt, und wie niemand dieses Zusammenschauen groſsartiger und tiefsinniger verstanden hat als der Apostel Paulus, ist H. V der Lehrpr. S. 31 ff., s. oben S. 491 ff. ausgeführt worden. Wie erweitert sich die antike Welt, wenn ich mit geistigem Auge die christliche heranrücke und beide Welten in meiner Anschauung zu verknüpfen suche! Des Sokrates Persönlichkeit und volkspädagogisches Wirken, das schon als eine Art „innerer Mission“ angesehen werden kann, ist gar nicht zu verstehen, wenn ich ihn nicht zugleich als einen παιδαγωγὸς εἰς Χριστὸν auffasse; und wie sehr die Linien sokratischer und christlicher Lebensweisheit sich berühren, hat Rothfuchs in einer vor-

trefflichen Arbeit ausführlich dargelegt.[1] Aber auch bei minder naheliegenden Beispielen öffnet sich für den, der den Blick nach dieser Richtung zu schärfen weifs, von selbst eine Fülle weitreichender Perspektiven. Wenn Kreon am Schlufs der Soph. Antigone in trostloser Verzweiflung vergeblich nach jemanden ausschaut, auf den er etwas von seiner Sündenlast legen könne, der sie ihm tragen helfe (v. 1317 ff., 1341 ff.), so klingt das wie ein Klageruf unendlichen Wehs aus dem Altertum hinein in die Zeit der Erfüllung, wo der ganzen sündigen Menschheit ein Sündenträger und Heiland durch Gnade geschenkt wurde. Die weitesten und tiefsten Perspektiven aber eröffnet der Einblick in die Gottes-Reichsgedanken selbst, und wo sie uns in göttlichen Führungen von Menschen und Völkern besonders deutlich entgegentreten, da bezeichnen wir, wenn wir von Wegen der Vorsehung und von providentiellen Dingen sprechen, dieses Erkennen auch als ein Sehen. Davon ist auch in den „Lehrproben" H. XII, S. 98 ff. in dem Aufsatze „die Mission in der Schule" gehandelt worden. Ein seherisches Versenken in die Gottes-Reichsgedanken verknüpft nicht nur die Alexanderzüge und die einsamen Wanderungen des Apostels Paulus insofern, als sie auf einen Schauplatz weisen, sondern jene welthistorischen Heereszüge erscheinen einem solchen Schauen auch als eine Wegebereitung auf diese nicht minder welthistorischen Missionsreisen; in diesem Lichte verknüpft man die Germania des Tacitus mit dem Inhalt des Heliand, der uns lehrt, was die Evangelisationsarbeit in jene unbeschriebene, aber der Schrift harrende Tafel des Germanentums einzeichnen sollte.

Wir schliefsen mit einem Worte Vischers (a. a. O. II, 317): „Man kann im allgemeinen sagen, dafs die jetzigen Menschen in dem einem Teile der erweiterten Anschauung, dessen Gegenstand das Innere des Lebens, Leidenschaften, Charaktere, Gesinnungen, Sitten, Verhältnisse der Menschen und die Zustände der eigenen Brust sind, ebensoviele Fortschritte, als in dem anderen, der einzelnen sinnlichen Anschauung, Rückschritte gemacht haben." Man wird das Gesagte zutreffend finden und es doch erweitern können dahin, dafs man sagt: mehr noch als das Vermögen für die sinnliche Anschauung ist unserm Geschlecht das Organ für das Sehen der unsichtbaren Welt und ihrer geheimnisvollen Realitäten verloren gegangen; und wie Bildung des Sehens im Sinne der äufseren Anschauung ein notwendiges Gegengewicht schaffen mufs gegen das immer bedenklicher wachsende Übergewicht der Reflexion und Abstraktion, so wird die Wiedererweckung einer Empfänglichkeit für das Sehen im höchsten Sinne des Schauens der unsichtbaren Gotteswelt und ihrer Geheimnisse ein

1) Programm des Gymnasiums zu Gütersloh 1878.

notwendiges Gegengewicht sein müssen gegen die wachsende Macht der Skepsis. In demselben Mafse, als das Heil unserer Entwicklung und unseres gesamten Volkstums die Pflege dieser beiden Seiten des Sehens immer dringender fordert, in demselben Mafse wird dieser Gegenstand auch eine ernste Sorge aller pädagogischen und didaktischen Arbeit sein müssen.[1]

Anhang.

Der Gehalt der Anekdote von der Begegnung des Diogenes und Alexander in Korinth.

(Deutscher Aufsatz in Prima.)

Die Forderung, dafs deutsche Aufsätze jedenfalls aus dem Unterricht hervorwachsen sollen, wird nicht so zu verstehen sein, dafs sie sich immer an einen bestimmten behandelten Stoff der Lektüre oder des sonstigen Unterrichts anlehnen müfsten; besonders im Anfang eines Halbjahrs kann der Aufsatz in einen Zeitpunkt fallen, wo der Unterricht denjenigen Abschlufs noch nicht erreicht hat, der die Anknüpfung eines Aufsatzthemas schon recht fruchtbar macht. Dann wird man zu freieren Themen greifen müssen und nur darauf zu sehen haben, dafs sie sich in irgend einer Weise an den sonst dem Schüler naheliegenden Erfahrungskreis anschliefsen. Das hier genannte Thema war zu Beginn eines neuen Halbjahrs gestellt; dabei lag die Absicht vor, die Schüler durch gemeinsame Besprechung in dialogischer Entwicklung dahin zu bringen, den tieferen Gehalt einer scheinbar sehr einfachen Erzählung herauszuheben, also das geistige Sehen zu üben, dabei aber auch an die übrigen Arten des Sehens zu erinnern, auf welche der voraufgegangene Unterricht und die Lektüre der deutschen und griechischen Klassiker, besonders diejenige des Homer unausgesetzt hingewiesen hatten.

Wir stellen hier nur die Ergebnisse und auch nur andeutungsweise zusammen, sowohl diejenigen der erwähnten Vorbesprechung, als auch der nachfolgenden Besprechung der angefertigten Aufsätze bei der Rückgabe, so dafs die ganzen Beziehungen, welche aus dem Thema bald mit mehr, bald mit weniger Geschick und Sehkraft entwickelt werden konnten, sich hier übersichtlich beisammen finden.

Es wurde zunächst der Inhalt der Anekdote nach der Erinnerung der Schüler festgestellt, sodann der Bericht des Plutarch (Alexander c. 14) mitgeteilt und übersetzt, dabei auch auf die hier gesperrt gedruckten Worte von vornherein das Augenmerk gelenkt. Der Bericht lautet:

1) Auf die Übung des sinnlichen Sehens (besonders durch den Unterricht im Freien) wird in einer besonderen Abhandlung eingegangen werden müssen.

Εἰς δὲ τὸν Ἰσθμὸν τῶν Ἑλλήνων συλλεγέντων, καὶ ψηφισαμένων ἐπὶ Πέρσας μετ' Ἀλεξάνδρου στρατεύειν, ἡγεμὼν ἀνηγορεύθη. Πολλῶν δὲ καὶ πολιτικῶν ἀνδρῶν καὶ φιλοσόφων ἀπηντηκότων αὐτῷ, καὶ συνηδομένων, ἤλπιζε καὶ Διογένη τὸν Σινωπέα ταὐτὸ ποιήσειν, διατρίβοντα περὶ Κόρινθον. Ὡς δ' ἐκεῖνος, ἐλάχιστον Ἀλεξάνδρου λόγον ἔχων, ἐν τῷ Κρανείῳ σχολὴν ἦγεν, αὐτὸς ἐπορεύετο πρὸς αὐτόν. Ἔτυχε δὲ κατακείμενος ἐν ἡλίῳ· καὶ μικρὸν μὲν ἀνεκάθισεν, ἀνθρώπων τοσούτων ἐπερχομένων, καὶ διέβλεψεν εἰς τὸν Ἀλέξανδρον. Ὡς δ' ἐκεῖνος, ἀσπασάμενος καὶ προσειπὼν αὐτὸν, ἠρώτησεν, εἴ τινος τυγχάνει δεόμενος· „Μικρὸν (εἶπεν) ἀπὸ τοῦ ἡλίου μετάστηθι." Πρὸς τοῦτο λέγεται τὸν Ἀλέξανδρον οὕτω διατεθῆναι καὶ θαυμάσαι καταφρονηθέντα τὴν ὑπεροψίαν καὶ τὸ μέγεθος τοῦ ἀνδρὸς, ὥστε τῶν περὶ αὐτὸν, ὡς ἀπῄεσαν, διαγελώντων καὶ σκωπτόντων· „Ἀλλὰ μὴν ἐγὼ (εἰπεῖν), εἰ μὴ Ἀλέξανδρος ἤμην, Διογένης ἂν ἤμην."

Die Schüler wurden sodann angehalten, genau dem Verlauf des Vorgangs entsprechend den Schauplatz, die handelnden Personen und die Stufen der äufseren und inneren Handlung sich gleichsam miterlebend zu vergegenwärtigen. Sie wurden dabei leicht gewahr, dafs das belebende Prinzip der ganzen Begegnung und ihres gesamten Inhalts der Gegensatz (Kontrast) ist.

Schauplatz. Das glänzende Viertel der Vorstadt Kraneion bei Korinth. „Die Landstrafse, von Gräbern eingefafst, leitet allmählich ansteigend zu dem Stadthor. . . . Der ganze Bezirk aufserhalb der Mauer zu beiden Seiten der Landstrafse, ein Cypressenhain mit den Heiligtümern des Bellerophontes und der Aphrodite, . . . mit Denkmälern, zierlichen Brunnen und Ruheplätzen geschmückt, heifst das Kraneion; durch Schatten und frische Luft vor den unteren Gegenden ausgezeichnet, war es in der hellenischen Zeit die anmutigste der Vorstädte, der gesuchte Wohnplatz der Reichen, das aristokratische Stadtviertel von Korinth." (E. Curtius, Peloponnes II, S. 529) Stadt- und Landschaftsbild.[1]

Belebung (Staffage). Die vornehme Welt von Korinth, welche sich auf diesen „Boulevards" lustwandelnd drängt, dem Lebensgenufs hingegeben. Ein Bild höchsten Reichtums und Wohllebens. — Daneben hart am Stadtthor (wo er später sein Grab fand, s. Bursian, Geogr. von Griechenland II, S. 15) neben den glänzenden Villen der Aristokratie und im Angesicht der prächtigen Hallen und Tempel die armselige Behausung des Diogenes, ein grofses thönernes Weingefäfs (*πίθος*), umgestürzt, wie sie noch heute in Griechenland als einfachste Art von Hundehütten gebraucht werden.[2] (Kontrast.) Davor die schlichte Gestalt des greisen (fast acht-

1) Erste Total-Auffassung s. oben S. 546, I, 1. — Malerisches, landschaftliches Sehen s. oben S. 554.

2) Einzel-Auffassung s. oben S. 546, I, 2.

zigjährigen[1]) Diogenes, in dürftigster Tracht, ein Bild der äufsersten Bedürfnislosigkeit, ein Spott der Menge (Σωκράτης μαινόμενος), und doch auch bekannt als ein Mann von nicht gewöhnlicher Bildung und ein ernster Denker (Philosoph).[2]

Kontraste: Weltflucht mitten im Weltgetümmel; raffinierte Weltentsagung gegenüber dem raffinierten Lebensgenuſs (Weltsinn); Weltverachtung und Rückkehr zur Kulturlosigkeit (Natur) inmitten der sich überbietenden Überkultur.

Neuer Zuwachs von handelnden Personen. Alexander, in der Hoffnung getäuscht, daſs auch der vielgenannte Diogenes ihm, wie die anderen namhaften Korinther, seine Aufwartung machen werde, hat sich selbst aufgemacht, ihn zu besuchen; er läſst sich also herab, ihm in Anerkennung seiner geistigen Bedeutung einen Beweis seiner Achtung zu geben. Er erscheint in vollem Glanze eines Herrschers mit groſsem Gefolge (malerisches Bild).[3]

Kontraste: Bettler und König; Greis und Jüngling; Lebensmüdigkeit und aufbrechende Schaffenslust; selbstgenügsamer Quietismus und unbegrenzte Ruhmsucht, weltentsagender und welterobernder Sinn. Beides Typen völlig entgegengesetzter Lebens- und Weltanschauungen.[4]

Beginn der eigentlichen Handlung. 1. Stufe: Alexander fordert den Diogenes herablassend auf, sich eine Gnade zu erbitten. Geistige Erhebung Alexanders über den Diogenes, vor dem er sich vorher durch seinen freiwilligen Besuch gleichsam gebeugt hatte. — 2. Stufe: Diogenes fordert den König auf, ihm ein wenig aus der Sonne zu gehen. Er dünkt sich in seiner Selbstgenügsamkeit und Bedürfnislosigkeit erhaben über jede königliche Gnade. Geistige Erhebung des Diogenes über den König. — 3. Stufe: Alexanders Äuſserung: „Wenn ich nicht Alexander wäre, so würde ich jedenfalls Diogenes sein.“ (Viel inhaltreicher und gewichtiger als die häufig gebrauchte Wendung: „so möchte ich wohl D. sein.“) — Alexander unterdrückt die Empfindlichkeit über die geringschätzige Antwort des Diogenes; er hat Verständnis und sogar bewundernde Anerkennung für

1) Geboren 414; im Jahre 336 also 78jährig.

2) Damit die Schüler ein richtiges Bild des Diogenes sehen, wird es nötig sein, die Vorstellungen von einem „schmutzigen, zerlumpten Bettler“, die in ihrer Phantasie sich vorzufinden pflegen, zu beseitigen und ebenso auch die Vorstellungen von einer modernen Böttcher-Tonne. Ein Privat-Dozent der Philosophie unter den Linden in Berlin in einer groſsen umgestürzten Kiste hausend — das würde der Situation des Diogenes in Korinth entsprechen.

3) Malerisches Sehen; s. oben S. 554.

4) Ideelles Sehen; s. oben S. 561.

den Standpunkt der Weltentsagung und stillen Einkehr; aber er erkennt auch die Einseitigkeit und Verkehrtheit in solcher Weltanschauung und erwartet seinerseits Befriedigung von lebensfreudigem, auf das Höchste gerichteten Wirken und Schaffen.

Das Ganze also ein geistiger, fast dramatisch verlaufender Wettkampf (ἀγών) entgegengesetzter Weltanschauungen mit nicht völlig befriedigendem Ausgang, weil die Ausgleichung der Gegensätze fehlt.

So weist die Erzählung über sich hinaus und nötigt zu weiterem Blick auf die Entscheidung, welche die spätere Erfahrung und Geschichte gefällt hat. Alexander in seinem unersättlichen Thatendrang verliert sich auch in unersättlichen Lebensgenuſs und geht daran zu Grunde, daſs er der inneren Einkehr vergiſst. Diogenes stirbt dahin, ohne in der Welt etwas Bedeutsames gewirkt zu haben. Die Geschichte verurteilt also die Extreme.[1]

Weitere Ausblicke (Perspektiven). Die Sage und Dichtung hat den hier noch ungelösten Widerspruch zu versöhnen gesucht. Fortsetzung dieser Anekdote ist der Schluſs vom Alexanderliede des Pfaffen Lamprecht, welches den Alexander darstellt, wie er in seiner Unersättlichkeit (Gierigkeit) selbst das Paradies zu stürmen sucht, dann aber gewarnt zur inneren Einkehr und Beschaulichkeit d. h. dahin gelangt, wohin Diogenes durch seine Weltanschauung gebracht worden war.[2]

Letzter Ausblick (Perspektive). Diogenes an dem Ausgang des Hellenentums ist schon ein Vorläufer des mittelalterlichen christlichen Anachoreten- und Mönchtums[3] und insofern eine halb moderne Figur, wie die Gestalt Alexanders d. Gr. die antike Zeit in gewissem Sinne abschlieſst; ja Diogenes weist mit seiner Mahnung zur Rückkehr aus der Verirrung einer übersättigten Überkultur in einen verlorenen Naturzustand auf die modernste Zeit, auf die gleichartigen Forderungen nämlich eines Rousseau.[4]

1) Ergänzendes Sehen; s. oben S. 558, 5.

2) Ergänzendes, ideelles Sehen.

3) „Der cynische Bettelphilosoph, der das Evangelium der Armut und der Weltverachtung predigt, ist die letzte Charakterfigur, welche aus dem bürgerlichen Leben der Alten hervorging, und wo sie zuletzt an den Grenzen der antiken Welt den Blicken entschwindet, da tritt fast ohne bemerkbaren Unterschied der christliche Mönch in ihre Stelle ein.“ (Dondorff).

4) Zusammenschauen; s. oben S. 559.

13. Winke betreffend die Aneignung der Kunst des Erzählens.[1]

Herbart sagt einmal (Pädag. Schriften von O. Willmann II, S. 163): Die erste vorläufige Bedingung des Gedeihens einer Schule ist, daſs Lehrer vorhanden sind, welche im hohen Grade die Kunst des Erzählens besitzen. Er hat im Zusammenhang jener Stelle zunächst zwar die Bürgerschule im Auge; es wird das Wort weit mehr aber noch von den höheren Schulen gelten können. Denn wenn offenbar eine Wechselwirkung besteht zwischen der Übung der Kunst des Erzählens und der Fähigkeit, die Erzählungen anderer, überhaupt also erzählende Stoffe zu verstehen, zu würdigen und zu interpretieren, so wird das alles am bedeutsamsten und fruchtbarsten da werden können, wo die Beschäftigung mit erzählenden Stoffen allein schon durch die Lektüre der antiken und modernen Klassiker die gröſste Ausdehnung gewinnt. Demnach wird die Ausrüstung mit der Kunst des Erzählens zu einer der ersten und wichtigsten Aufgaben bei der Anleitung von Anfängern im Lehramt, denen erfahrungsmäſsig und sehr begreiflicherweise die Aneignung dieser schwersten Kunst am schwersten fällt und welche doch, wie die Verhältnisse einmal liegen, meist sofort in die Lage gebracht werden, diese Kunst üben zu müssen.

Diese Erwägungen nötigten uns, das Kapitel „die Kunst des Erzählens“ im Seminarium praeceptorum wiederholt zu besprechen. Vielleicht ist die Mitteilung des Ergebnisses dieser Besprechungen, welche sich für die Mitglieder des Seminars fruchtbar erwiesen haben, auch manchen anderen jüngeren Lehrern willkommen. Daſs alle derartigen Winke stets nur vorläufige, der unausgesetzten Verbesserung im höchsten Grade fähige und bedürftige anzusehen seien, das wird den Anfängern gegenüber jederzeit nachdrücklich von uns selbst hervorgehoben. Es ist vielleicht das Fruchtbarste in der Thätigkeit eines pädagogischen Seminars, daſs die Nötigung „zu sehen“ den Reichtum und die „unendliche Perfektibilität“ der didaktischen Aufgaben immer mehr aufdeckt und die Arbeit des Gebens weit mehr noch zu einem Empfangen, zu unausgesetzter eigner Bereicherung und Förderung macht.

1) Lehrproben Heft 4, S. 100 ff.

I. A. Da die **erste Voraussetzung** für die Kunst des Erzählens die allseitige Beherrschung des Erzählungsstoffes und das innerliche Mitdurchleben der in demselben berichteten Handlungen ist, so wird das erste Mittel zur Aneignung der Kunst des Erzählens dies sein, dafs man sich selbst und den geistigen Prozefs beobachtet, durch welchen man selbst auf geradestem Wege dahin gelangte, den Stoff durchsichtig zu machen und am sichersten zu einer Herrschaft über denselben. Dieser Prozefs ist aber — rein empirisch aufgefafst — im allgemeinen etwa folgender:

1. Man sucht zunächst in der Anschauung (Phantasie) ein allgemeines Bild der betreffenden Handlung in grofsen Zügen zu gewinnen. (Allgemeine Totalauffassung.)

2. Man fafst das Ganze nach seiner allgemeinsten Gliederung ins Auge.

3. Man sichtet es nach seinen einzelnen Elementen (di-videre).

4. Man geht an die genauere prüfende Betrachtung des Einzelnen.

5. Man entdeckt die inneren Beziehungen, welche die gefundenen einzelnen Elemente verknüpfen, und gelangt durch solche Vertiefung zu einem tieferen Verständnis (intellegere, d. h. zwischen den Zeilen lesen).

6. Man gelangt endlich mit dem wachsenden Verständnis zu derjenigen inneren Teilnahme, in welcher man das in der Erzählung vorgeführte Leben an sich selbst erfährt und innerlich mit durchlebt. (Zuwachs an innerer Erfahrung.)

7. Die geläuterte Totalauffassung, welche das Endergebnis dieses ganzen Ganges ist, fällt mit dem Heimischsein **(inter-esse)** im Stoffe und mit derjenigen Beherrschung desselben zusammen, welche die oben angegebene erste Voraussetzung bei der Übung der Kunst des Erzählens bildet.

Dieser ganze geistige Prozefs ist ein zweites Lernen, Umlernen und Umprägen des zuerst Aufgefafsten, ein Sehenlernen, ein Wachstum an geistiger Klarheit und innerer Erfahrung. Denn auch auf das geistige Sehen läfst sich anwenden, was H. Matzat, Methodik des geographischen Unterrichts S. 112 im Anschlufs an ein Geständnis Goethes vom leiblichen Sehen sagt: „Man glaubt lange Zeit, man könne vortrefflich sehen, erkennt dann, dafs man es doch nicht kann, lernt es durch praktische Übung und bildet sich dann endlich eine „Theorie des Sehenlernens.“ — Die Selbstbeobachtung dieses Prozesses wird am leichtesten sein, wenn man selbst die Aneignung und Wiedergabe einer Mustererzählung mit Bewufstsein übt. Indem man in derselben die geläuterte und abgeschlossene Arbeit einer

Kunst des Erzählens vor sich sieht, hat man dabei zugleich den Gewinn, in die Werkstatt der Erzählung einen unmittelbaren Einblick zu thun. Die ars discendi wird zum lehrreichsten Mittel der ars docendi; die Kunst des Erzählens ist Frucht und praktische Verwertung der Kunst klarer und prüfender Beobachtung, welche sich an klassischen Mustern geübt hat. Solche klassische Vorbilder bieten der Gebrüder Grimm und M. A. Arndts Märchen und deutsche Sagen, Hebels Schatzkästlein, O. Klopps Erzählungen aus der deutschen Geschichte, W. Reins Erzählungen aus der Nibelungen- und aus der thüringischen Sage u. a. m.

B. Wir geben nun zunächst einige Ausführungen zu den einzelnen Punkten des oben angedeuteten Prozesses und erläutern sie in den Anmerkungen durch das Beispiel der unten mitgeteilten Erzählung von K. Müllenhoff (M.).[1]

Zu Nr. 1: Allgemeine Totalauffassung. Der erste Eindruck hat in der Regel etwas Skizzenhaftes, ist lückenhafte, rohe Totalauffassung.

1) 1. Es war im Winter, und das Eis stand. Da beschlossen die Husumer, ein grofses Fest zu feiern; sie schlugen Zelte auf, und alt und jung, die ganze Stadt, versammelte sich draufsen. Die einen liefen Schlittschuh, die andern fuhren in Schlitten; in den Zelten erscholl Musik, und Tänzer und Tänzerinnen schwenkten sich herum, und die Alten safsen an den Tischen und tranken eins. So verging der ganze Tag, und der helle Mond ging auf; aber der Jubel schien nun erst recht anzugehen. — 2. Nur ein altes Mütterchen war von den Leuten allein in der Stadt geblieben. Sie war krank und gebrechlich und konnte ihre Füfse nicht mehr gebrauchen; aber da ihr Häuschen auf dem Deiche stand, konnte sie von ihrem Bette aus aufs Eis hinaussehen und die Freude betrachten. — 3. Wie es nun gegen den Abend kam, da gewahrte sie, indem sie auf die See hinaussah, im Westen ein kleines weifses Wölkchen, das eben aus der Kimmung aufstieg. Gleich befiel sie eine unendliche Angst, sie war in früheren Tagen mit ihrem Manne zur See gewesen und verstand sich wohl auf Wind und Wetter. Sie rechnete nach: in einer kleinen Stunde wird die Flut da sein, dann wird ein Sturm losbrechen, und alle sind verloren. — 4. Da rief und jammerte sie so laut, als sie nur konnte; aber niemand war in ihrem Hause, und die Nachbarn waren alle auf dem Eise; niemand hörte sie. Immer gröfser ward unterdes die Wolke und allmählich immer schwärzer; noch einige Minuten, und die Flut mufste da sein, der Sturm losbrechen. — 5. Da rafft sie alle ihre Kraft zusammen und kriecht auf Händen und Füfsen aus dem Bette zum Ofen. Glücklich findet sie noch einen Brand, schleudert ihn in das Stroh ihres Bettes und eilt, so schnell sie kann, hinaus, sich in Sicherheit zu bringen. Das Häuschen stand nun augenblicklich in Flammen, und wie der Feuerschein vom Eise aus gesehen ward, stürzte alles in wilder Hast dem Strande zu. — 6. Schon sprang der Wind auf und fegte den Staub auf dem Eise vor ihnen her; der Himmel ward dunkel, das Eis fing an zu knarren und zu schwanken, der Wind wuchs zum Sturm, und als eben die letzten den Fufs aufs feste Land setzten, brach die Decke und die Flut wogte an den Strand. So rettete die arme Frau die ganze Stadt und gab ihr Hab und Gut daran zu deren Heil und Rettung.

Der weitere Prozefs ist im Grunde nichts als Ausarbeitung dieser Skizze und seine folgenden Hauptstufen sind Vertiefung in das Einzelne und Wiederbesinnung auf das Ganze; das Ende ist Zuwachs an Anschauung und Bildung.[1]

Zu Nr. 2: Die allgemeine Gliederung einer Erzählung wird zur Unterscheidung der Einheiten[2] führen, aus welchen ein gröfseres Ganze sich zusammensetzt.

Zu Nr. 3: Elemente des Erzählungsstoffes. Es wird sich dabei um folgende Punkte handeln:

a) Die *Örtlichkeit* im allgemeinen und im besondern, die verschiedenen *Schauplätze*, Wechsel der *Scenerie*.[3]

b) Die *Zeit* im allgemeinen *(Zeitalter, Zeitumstände, Zeitlage, Situationen, Vorgeschichte)* und im besondern *(Tag* und *Stunde)*.[4]

c) Die *handelnden Personen* (Haupt- und Nebenpersonen).[5]

d) *Äussere* und *innere (psychologische) Handlung*,[6] *Handlung* und *Gegenhandlung*,[7] *sichtbare* und *unsichtbare Handlung*.[8]

1) Jeder verfolgt diesen Prozefs mit mehr oder weniger Bewufstsein auf die nämliche Weise. Man nimmt die Pflanze, das Buch, das Gemälde, — den Erzählungsstoff — noch einmal vor; man läfst sich die Melodie noch einmal singen, oder sieht nach den Noten, und richtet nun seine ganze Aufmerksamkeit auf die fehlenden Teile. Genügt ein einmaliges Zurückkommen auf den Gegenstand nicht, so beschliefst man ein zweites, bis das Resultat befriedigt. (Th. Wiget, die formalen Stufen des Unterrichts. Chur 1884. S. 14).

2) Dieselben sind in unserer Erzählung durch Ziffern bezeichnet.

3) M.: Die Stadt Husum, der Strand vor der Stadt, die Eisfläche, das Meer mit dem fernen Horizont; der Deich, das Häuschen, die Stube, das Lager der Witwe.

4) M.: Winter, Höhe desselben („das Eis stand“); Abend, Höhe desselben („der helle Mond ging auf“). — Festesjubel, Höhe desselben. — Die Vorgeschichte des Mütterchens, ihre früheren Seefahrten. — Die Momente der sich immer verringernden Frist seit der ersten Wahrnehmung des aufsteigenden Wölkchens: eine kleine Stunde, einige Minuten, das Hereinbrechen der Sturmflut.

5) M.: Das Husumer Volk. (Gliederung desselben: Alt und jung, Schlittschuhläufer, in Schlitten Fahrende, Musiker, Tänzer, Trinkende). — Ein altes Mütterchen, welches doch der Hauptträger der Handlung wird.

6) M.: Das festliche Treiben der Husumer und ihre Festesstimmung; das Rufen und Jammern, sodann die rettende That des alten Mütterchen und der angstvolle Kampf, welcher sich vorher in ihrem Innern vollzieht. — 7) Diese Bezeichnung ist der andern „*Spiel* und *Gegenspiel*“ bei G. Freitag (Technik des Dramas) nachgebildet. Jede lebendig bewegte, d. h. dramatische Handlung, nicht nur die des wirklichen Dramas, wird diese Scheidung aufzuweisen haben. In unserm Beispiel fällt sie mit der Scheidung von *sichtbarer* und *unsichtbarer* Handlung zusammen. — 8) M.: Die *unsichtbar* heranziehende Gefahr der Sturmflut; Träger dieser Handlung sind die Elemente, — und die *sichtbare* Handlung auf der Eisfläche und im

e) Die Elemente der *Entwicklung einer Handlung* nach *Anfang* (Vorbereitung), *Mitte* (Höhe) und *Ende*[1] (Ausgang, nähere und weitere Folgen).

f) Die *einzelnen Momente (vorbereitende,*[2] *treibende*[3] und *retardierende,*[4] *Peripetieen,*[5] *Wende-* und *Höhepunkte,*[6] *fixierende Momente,*[7] *Katastrophen).*[8]

Zu Nr. 4: Die Betrachtung des einzelnen wird zur Auffassung des jedesmal Wesentlichen und Charakteristischen führen, als desjenigen, welches sich am leichtesten und tiefsten einprägt (*χαράσσω*) und am meisten haftet.[9]

Zu Nr. 5: Aufdeckung und Verknüpfung der inneren Beziehungen. Es handelt sich um die Fähigkeit, Gleichartiges, Kontraste, Annäherung, Parallelismus, Gegenbewegung, Zusammenstofs, Verbindung,

einsamen Häuschen auf dem Deiche; Träger sind hier die fröhliche Menge und das verlassene Mütterchen. — Das beste Beispiel einer echt dramatischen Verwendung dieser beiden Gattungen von Handlungen bietet Uhlands bekanntes Gedicht: „Das Glück von Edenhall“. In der Ilias ist, abgesehen von dem Eingreifen der Götter, der Groll des Achill, in der Odyssee der Groll des Poseidon die unsichtbar nebenhergehende und oft genug eingreifende Handlung; in der Tragödie verbindet sie sich mit dem Begriff des Schicksals.

1) Diese Scheidung ist nicht trivial; vgl. Aristoteles, Poetik c. 7.

2) M.: Die Wahrnehmung des kleinen weifsen Wölkchens und was sonst an Handlung voraufgeht. — 3) M.: „Gleich befiel sie eine unendliche Angst.“ — 4) M.: „Sie kriecht auf Händen und Füfsen aus dem Bette zum Ofen.“ Wird es ihr bei ihrer Gebrechlichkeit gelingen, noch Rettung zu bringen? — 5) M.: Die wilde Flucht der soeben noch jubelnden Menge. — 6) M.: Die rettende That und der Brand des Häuschens. — 7) Das Brechen der Eisdecke und das Hereinbrechen der Sturmflut. — 8) Die angstvollen Augenblicke kurz vor der rettenden That. — Über den dichterischen Kunstgriff in der Verwendung der eine Handlung gleichsam fixierenden Momente vgl. die Anm. 2 in Heft I, S. 92 der Lehrproben. Besonders anschauliche Beispiele: Goethe in Herm. u. Doroth. (IX) in der Verlobungsscene der Vers: „Nicht so leicht, er war vom rundlichen Gliede gehalten.“ Man sieht sich zu verweilender Betrachtung der Gruppe genötigt. — Götz v. Berl.: Das Scheuen des Pferdes, als Weifslingen in den Schlofshof zu Bamberg hineinreiten will. Der Dichter erwähnt diesen Zug zweimal. — Egmont: Alba den Egmont fixierend, als er vor dem Palastthor absteigend: „mit dem einen Fufs im Grab und so mit beiden“ seines Pferdes Nacken streichelt. — Hat man erst das Auge für solche Beobachtung geschärft, so entdeckt man derartige Momente bei wahren Dichtern überall. Z. B. Horaz c. I, 15, 3, Ovid, Metam. Philemon und Baucis: Die Gans (unicus anser), welche den Gästen geopfert werden soll, flüchtet sich zu den Göttern. Dieser Moment geht als ein fixierender der *ἀναγνώρισις* voraus.

9) M.: Charakteristisches an dem Mütterchen: Alt, arm; krank, gebrechlich, gelähmt.

Gruppierung, Reihen der Handlungen, ihre Verflechtung zu konzentrierten Handlungen zu sehen und sich klar zu machen.[1]

Zu Nr. 6: Innere Teilnahme, Zuwachs an innerer Erfahrung.[2] Die Erzählung wird nicht nur unserem Intellekt, sondern auch unserem Gemüt näher gebracht. Bereicherung unseres ethischen Lebens.

II. Zweite Voraussetzung für die Kunst des Erzählens ist Klarheit über die Aufgaben, welche aus der Rücksicht auf das Subjekt des Schülers erwachsen.

Sie sind, abgesehen von den allgemeinen Aufgaben jeder didaktischen Arbeit, über welche auf den didaktischen Katechismus oben S. 283 ff., Nr. 3—7, 9 u. 10, und S. 291 ff., No. A. 1—3, sowie auf die pädagogischen Aphorismen oben S. 151 f., Nr. 5 und Anm. verwiesen werden kann, noch besonderer Art je nach dem Maſse der geistigen Kraft, nach der Stufe geistiger Entwicklung und nach dem Reichtum derjenigen bereits erworbenen Erfahrung, welche der Schüler der Aufnahme entgegenbringt; Unterschiede, welche eine verschiedene Behandlung nötig machen,

1) M.: Kontraste: Der Festesjubel der Husumer, die Vereinsamung der hilflosen Witwe. — Die sorglose Sicherheit der jubelnden Menge und unter ihnen (unter der Eisdecke) die drohende Gefahr (der schlummernde Vulkan). — Dreifache Handlung: 1) Auf dem Eise, 2) in dem Häuschen, 3) die unsichtbare der heranziehenden Gefahr, verknüpft durch die inneren Vorgänge im Gemüt der Witwe. Konzentrierung aller Handlungen in der rettenden That; eine andere Konzentrierung in dem Zusammentreffen von Sturm und Flut einerseits und der Sturmflut mit dem Brande des Hauses andererseits. — Gegenbewegung und Zusammenstoſs der sichtbaren und unsichtbaren Handlung in dem Hereinbrechen der Sturmflut. — Zur Verflechtung der Handlung (*πρᾶξις πεπλεγμένη*) gehört auch die *ἀναγνώρισις* nach Aristoteles Poetik c. 10.

2) Herbart a. a. O. I, S. 439: „Nur diejenigen besitzen eine Teilnahme (am Menschlichen) und können sie einigermaſsen mitteilen, die zahllose, mannigfache Bilder der Menschheit in sich selbst erzeugt haben.“ Aber auch nur der besitzt ein Verständnis für diese Bilder, welcher sich mit solcher Teilnahme erfüllt. Hierher gehört die Bildung der sogenannten Interessen, vergl. den didaktischen Katechismus oben S. 287, Nr. 12: 1. Des Naturgefühls (M.: Beobachtung des Horizontes und des Werdens der Sturmflut). — 2. Des sympathetischen Interesses, der persönlichen Teilnahme; M.: a) erst des Mitleids für die arme verlassene Greisin, dann der Bewunderung für die Heldin; b) für die gefährdeten Husumer. — 3. Des sozialen Interesses (M.: an dem Wohl und Wehe der vom Untergang bedrohten Bevölkerung). — 4. Teilnahme an der Welt des Ewigen (M.: hinter der nächsten unsichtbaren Handlung (Sturmflut) besteht noch die andere der rettenden Hand Gottes, welches sich des Mütterchens als eines Werkzeuges bedient.) — Vornehmlich das Mitdurchleben der Stimmungswelt in den handelnden Personen wird die innere Beteiligung schaffen, deren Frucht das Wachstum eigener Erfahrung ist.

aber in dem gleichen, auf geistiges Wachstum gerichteten Bedürfnis aller jugendlichen Seelen eine Einigung haben. Sodann tritt die Erwägung hinzu, dafs der geistige Prozefs, welchen der Lehrer selbst nach und nach und bei sorgfältiger Vorbereitung wiederholt durchlaufen hat, hier nur in abgekürztem, gleichsam konzentriertem Verfahren im Geiste des Schülers wiedererzeugt werden soll, dafs der Schüler, um zu dem reinen Bilde des Erzählungsstoffes zu gelangen, die Schranken zu überwinden hat, welche die Persönlichkeit des Lehrers und die Fremdartigkeit des Objekts zwiefach zwischen ihm und der Darstellung aufrichten, dafs also die ihm gestellte Aufgabe der Aufnahme auf alle Weise erleichtert werden mufs durch eine möglichst geläuterte, nicht nur hemmnisfreie, sondern seiner Erfahrungswelt entgegenkommende Darbietung; sie hat eine (schulwissenschaftliche) Umprägung des Erzählungsstoffes, ein neues Umlernen zur Voraussetzung.[1]

Da die eigentliche Aufgabe des Erzählens den elementaren Stufen des Unterrichts zufällt, so wird sich der Anfänger zu erinnern haben, wie empfänglich gerade auf diesen Stufen die Schüler für alle sinnlichen Eindrücke und Wahrnehmungen, für die Welt äufserer und innerer Anschauungen, wie jugendfrisch und bildsam ihre Phantasie, wie aufgeschlossen die Kräfte des Gemüts, wie verlangend aber auch nach Nahrung für diese Organe sie sind, wie unverhältnismäfsig wenig indessen, nach dem Übergewicht der sonstigen Disziplinen und nach dem gewöhnlichen Betrieb selbst der Unterricht in den Realien[2] für Pflege und Bildung dieser Organe zu thun pflegt, welche besondere und wichtige Aufgabe darum gerade denjenigen Lektionen zufällt, in denen die „Erzählung" geboten wird.

III. Daraus ergeben sich leicht die folgenden **Winke für die Kunst des Erzählens:**

1. Man räume von vornherein hinweg, was die freie Aufnahme des Stoffes hindern kann, durch Ausscheidung des Unwesentlichen, Unbedeutsamen, Gehaltlosen, Unfruchtbaren. *Man erzähle einfach.*[3]

1) Vgl. Herbart a. a. O. II, S. 614: „Während der Erzähler die Worte nur nacheinander kann folgen lassen, schwebt ihm selbst eine ganz andere Gestalt der Begebenheit vor, und er soll sie dem Zuhörer mitteilen."

2) S. Pädag. Aphorismen oben S. 154, Anm.

3) Hierin versehen es die Anfänger in der Regel am meisten aus Mangel an Verständnis für das, was dem Schüler frommt, oft aber auch aus Mangel an sorgfältiger Vorbereitung. — Vgl. hierzu die allgemeinen Forderungen bei Herbart II, 540, dafs der Unterricht zu beachten habe die vier Hauptpunkte: Stärke des sinnlichen Eindrucks, Schonung der Empfänglichkeit (durch Vermeidung ermüdender Eintönigkeit), Vermeidung des schädlichen Gegensatzes gegen schon vorhandene Vorstellungen,

2. Man suche nach möglichst vielen Anhalts- und Stützpunkten durch stete Anknüpfung an den bereits erworbenen Erfahrungskreis der Schüler und bereite dadurch der allgemeinen Totalauffassung den Boden. *Man erzähle faſslich.*[1]

3. Man trage möglichst viel derartige Stützpunkte (Apperzeptionshilfen) in die Erzählung selbst hinein durch Festlegung der stamina („Tragepunkte", Herb.), durch Markierung der mit denselben gegebenen Gliederung, Einheiten, Elemente und Arten der Handlung. *Man erzähle „stücklich"* (Ratichius), *übersichtlich und durchsichtig.*[2]

4. Man lege mit besonderer Klarheit Örtlichkeit und Zeit fest, zeichne mit besonderer Sorgfalt die Situationen (Situationsgemälde), hebe den Scenenwechsel, die Einführung neuer Personen als Marksteine und Zuwachs der Handlung deutlich hervor, betone das Charakteristische und wähle sich von vornherein in dem gröſseren Ganzen ein Einzelbild, in dem Einzelbilde einige Einzel-Momente (Höhenpunkte), bei deren Schilderung man mit besonderer Liebe verweilt, und bei deren

Abwarten des wiederhergestellten Gleichgewichts unter den aufgeregten Vorstellungen. — Freilich halte es schwer, allen diesen Rücksichten zugleich zu genügen. Ebendas. S. 614: „zu dem Allen kommt noch ein Haupterfordernis, nämlich die gröſste Einfachheit im Ausdruck."

1) Dazu dienen die der eigentlichen Erzählung *(Darbietung)* voraufgehenden vorbereitenden Fragen *(Vorbesprechung)*, z. B. für unsere Erzählung einige Fragen betreffend die Lage von Husum, die Nordsee, die Erscheinung von Ebbe und Flut, sowie eine Sturmflut.

2) Dies kann bei der ersten *Darbietung,* deren Zweck auch nur eine allgemeine *Total-Auffassung* durch den Schüler ist, allein schon geschehen durch Verwendung angemessener Ruhepausen und bedeutsamer Betonung, für welche der Lehrer seinen Vortrag, sowie das Ohr der Schüler bilden muſs. — Herbart a. a. O. II. S. 540: „Wie die gehörige Interpunktion beim Lesen und Schreiben muſs beobachtet werden, und wie diese leichter wird in kurzen, als in langen Perioden: so müssen überhaupt im Unterricht gewählte Absätze und Ruhepunkte vorkommen, bei welchen der Schüler hinreichend verweilen kann. Sonst drängen die zu sehr angehäuften Gedanken auf das Nächstfolgende, dies wieder auf das Folgende, und es entsteht ein Zustand, wobei die Schüler endlich nichts mehr hören."

Ebendas. S. 614: „Der bloſse Redefluſs reicht nicht zu. Es müssen Ruhepunkte eintreten, weil sonst der Wechsel der *Vertiefung* und *Besinnung* nicht kann erreicht werden, ja schon weil die *Reihenbildung* sonst miſslingt, indem das Nachfolgende vom Vorhergehenden eine Hemmung erleidet." — Es wird in diesem Punkt von den Anfängern sehr viel gefehlt. Sie lassen den Strom der Erzählung am Ohr der Schüler vorüberrauschen, verlangen dann vom Schüler das Unmögliche einer geordneten Wiedergabe, und wenn diese dann auch mit dem Unmöglichen immer noch leidlich, wenn auch ungeordnet, sich abfinden, so bildet sich der Lehrer wohl gar ein, es recht gemacht zu haben.

Betrachtung man dadurch auch die Schüler festhält. *Man erzähle anschaulich und plastisch.*[1]

5. Man leite durch rechte Beleuchtung, auch wohl einmal durch eingestreute kurze Hinweisungen die Schüler an, in die inneren Stimmungen der handelnden Personen sich hinein zu versetzen, mit Teilnahme vor allen auch ihr ethisches Leben mit zu durchleben, und schaffe dadurch, daſs sie die Handlungen nicht nur anschauend in die äuſsere und innere Anschauung, sowie in die Phantasie, sondern auch an sich erfahrend und erlebend in das Gemüt hineinnehmen, in dem Schüler zur alten eine neue, gehaltvolle, äuſsere und innere Erfahrungswelt als das fruchtbarste Mittel alles Bildungszuwachses. *Man erzähle lebendig, dramatisch, mit innerer Beteiligung und mit Wärme.*[2]

Wenn auch die eigentliche Arbeit der Aufdeckung und Verknüpfung der inneren Beziehungen erst Aufgabe der nachfolgenden Betrachtung und Durcharbeitung des in der Erzählung dargebotenen Stoffes ist, so wird doch bereits die erste Darbietung jener Arbeit vorarbeiten können und müssen, dadurch daſs man aus der klaren Beherrschung des Stoffes heraus diese Beziehungen schon während der Darbietung durchscheinen läſst durch Verwendung von Vorblicken, Seitenblicken und Rückblicken.[3]

1) Herbart a. a. O. II. S. 560: „Der Vortrag soll so wirken, als ob der Schüler in unmittelbarer Gegenwart das Erzählte und Beschriebene hörte und sähe.“ — Es gilt von jeder gröſseren Erzählung, was Herbart a. a. O. I. S. 292 vom ganzen Geschichts-Unterricht sagt, daſs am Faden der Geschichte die Charaktere hereintreten müſsten, jeder beleuchtet, wo möglich, durch seine ersten klassischen Beschreiber, sonst wenigstens durch den Schein, der von den reinsten Quellen des historischen Lichtes her sich verbreitet.

2) Herbart a. a. O. II. S. 552: „Es ist nötig, daſs der Unterricht in der Geschichte — und überhaupt wohl in der Erzählung — diejenige Wärme fühlen lasse, welche den historischen Personen und Begebenheiten gebührt.“ — Beispiel in unserer Erzählung: der eigentliche Bildungs-Zuwachs ethischen Gehalts wird gewonnen sein, wenn der Schüler inne geworden ist, wie aus dem armen, verachteten Mütterchen eine Heldin geworden ist, und in ihrer einfachen That auch eine Art des höchsten Heldentums gegeben ist; wenn er nach dem Mitdurchleben ihrer Angst um die bedrohten Landsleute zum Schluſs auch das lohnende Gefühl, eine gute und groſse That aufopfernder, rettender Liebe gethan zu haben, mitempfindet.

3) Herbart a. a. O. II. S. 614: „Die Gestalt der Begebenheit gleicht nicht einer ebenen Fläche, sondern ein mannigfaltiges Interesse hebt einiges und läſst anderes sinken. Es muſs also unterschieden werden, wie weit jedesmal die Rede gerade fortlaufend der Succession der Begebenheiten folgen, wo im Gegenteil sie abbeugen solle, um Nebenumstände in sich aufzunehmen. Es muſs im Ausdruck eine Gewalt liegen, Seitenblicke und Rückblicke zu veranlassen, selbst ohne die Richtung zu verlieren. Der Vortrag muſs Beschreibungen hier, verweilende Schilderungen dort anzubringen in seiner Macht haben, und während er den Zuhörer bewegt, doch selbst

Herbart empfiehlt nachdrücklich, auch hierfür klassische Muster sich anzusehen. Die einzigen sicheren Muster seien die alten Klassiker; man übe sich an Erzählungen des Herodot; man müsse sie ganz eigentlich memorieren in möglichst treuer, nur fliefsender Übersetzung (a. a. O. II. S. 614). Wir können diese Skizze nicht besser abschliefsen als durch Hinweisung auf die ganz vortrefflichen Ausführungen Herbarts, welche er ebendaselbst S. 540 giebt und welche zugleich als

IV. Rekapitulation[1]

der oben gegebenen Winke gelten können:

„Es ist sehr nötig, anerkannt musterhafte Schriftsteller zu studieren, um von ihnen zu lernen, wie sie den Schwierigkeiten ausgewichen sind. Für den Ton des früheren Unterrichts mufs man sich besonders an populäre Autoren wenden, z. B. an den Homer.... Es läfst sich im allgemeinen bemerken, dafs Schriftsteller, deren Vortrag klassisch ist, nicht leicht Sprünge machen, aber auch nie ganz stille stehen. Ihre Darstallung ist ein kaum merkliches, wenigstens immer bequemes Fortschreiten, wobei der nämliche Gedankenfaden lange festgehalten und dennoch allmählich bis zu den stärksten Kontrasten fortgeführt wird. Schlechte Schriftsteller dagegen häufen die grellsten Gegensätze unbehutsam aufeinander und erreichen nichts anderes, als die natürliche Folge, dafs entgegengesetzte Vorstellungen einander verdrängen und den Geist leer lassen. Dasselbe hat ein Lehrer zu fürchten, der durch bunten Vortrag glänzen will.“....

„Die klassischen Werke dramatischer und epischer Kunst entwickeln langsam eine Situation aus der andern; jede gleicht einer Bild-

Besonnenheit und Umsicht nicht verlieren. — Die Durcharbeitung verwendet als Mittel für diesen Zweck die sogenannten Konzentrationsfragen, ohne welche ein fruchtbarer Unterricht niemals möglich ist.“

1) Die Vorführung desselben Punktes in 4facher Reihe (I A, I B, III und IV) mag den Gang der Arbeit im Seminarium praeceptorum vergegenwärtigen. Es empfahl sich, auch bei der didaktischen Anleitung den Gang einzuhalten von der *allgemeinen Total-Auffassnng* (I A) zur *Vertiefung* (I B und III) und *Besinnung* (IV). Die *Übung* folgt dann so, dafs ein Mitglied veranlafst wurde, das gewonnene Verständnis an der Müllenhoffschen Erzählung eingehend nachzuweisen, wie hier in der Anm. geschehen ist, ein anderes Mitglied aber dieselbe Nachweisung an der von ihm in der Ovid-Lektüre behandelten Erzählung (Philemon und Baucis) versuchte. Da die oben unter I mitgeteilten Gesichtspunkte im wesentlichen auch für die Kunst der Beschreibung gelten können, so wurde einem dritten die Aufgabe, zum Abschlufs der geographischen Betrachtung Australiens das betr. Bild aus den Völkertypen von Lehmann-Leutemann (Austral-Neger) nach jenen Gesichtspunkten zu beschreiben. Die wesentlichsten derselben konnten von einem vierten Mitgliede selbst auf die Betrachtung eines im naturkundlichen Unterricht dargebotenen Diagramms (einer Tulpenzwiebel) angewendet werden. Da endlich der Verf. dieser Skizze in seinen Homerstunden gerade bemüht war, die Kunst des Erzählens bei dem Homer den Primanern deutlich zu machen, so bot eine Hospitierstunde den Seminaristen Gelegenheit, dieselbe Sache auch in solcher Darbietung *(Interpretation)* und in neuer Weise kennen zu lernen.

säule und das Ganze einer mimischen Darstellung, welche in beständiger Verwandlung ein Bild aus dem andern entstehen läfst. Auch der Eindruck einer Reise in einer schönen Gegend kann damit verglichen werden, weil hier eine schöne Landschaft sich allmählich in die andere verwandelt..... Das Epos braucht höchste Genauigkeit in der Ausbildung und Verknüpfung. Die Charaktere müssen platonisch hervortreten; die Handlung mufs bis ins kleinste am Tage liegen; die Situationen müssen in ihrem Entstehen und ihrer Entwicklung ganz deutlich vor Augen liegen..... Die Handlung mufs möglichst konzentriert sein.“..

„Wir sehen bei Homer nicht blofs ein scheinbar kunstloses Sammeln und Verknüpfen kleiner Teile zu einem gröfsern Ganzen; ... wir sehen noch mehr, nämlich eine kunstreiche Konzentration der Erzählung dadurch, dafs sie von einigen Hauptpunkten rückwärts sowohl, als vorwärts greifend eine Menge von Anknüpfungen möglich macht: daher ein reich ausgestattetes Ganze sich zur Übersicht weit bequemer darbietet, als dies durch blofse Fortführung eines historischen Fadens geschehen würde. Wir sehen überdies das gemächliche Fliefsen der Erzählung durch die kleinsten Umstände, deren Geringfügigkeit mit der Gröfse und Pracht anderer Schilderungen einen wohlthätigen Kontrast hervorbringt, welcher kaum irgendwo ein Gefühl der Überspannung aufkommen läfst, dagegen eher und öfter ein Verlangen der Abkürzung aufregt.“ — Im Darauffolgenden wird gezeigt, dafs der Satzbau bei Homer den nämlichen Charakter hat, wie der Bau des Epos.

Es ist deutlich, dafs nur bei einer ganz anschaulichen und durchsichtigen Darbietung eine Wiedergabe durch die Schüler verlangt werden kann, welche doch unerläfsliche *Übung* ist, und dafs diese *Übung* nur dann wirklich fruchtbar wird, wenn auch sie die Frucht einer systematisch geleiteten Gedankenbewegung ist, ein Gegenbild also zur Arbeit des Lehrers sowohl bei dessen eigner erster Aneignung, sowie bei der Darbietung des Erzählungsstoffes durch ihn.

Auch diese Wiedergabe ist zu schulen, sie hat dem oben angedeuteten geistigen Prozefs Rechnung zu tragen und dem Gange der *Darbietung* zu folgen; also zunächst Wiedergabe der für die einzelnen Einheiten gewonnenen Überschriften *(rohe Totalauffassung)*, sodann Umwandlung derselben in zusammenhängende Sätze (Merkstoff), danach freie Erzählung zuerst nach einzelnen Abschnitten, dann das Ganze; schliefslich Übung im Durchlaufen der aufgezeigten Reihen (Schauplätze, Personen, Handlungen, Marksteine derselben u. s. w. u. s. w.) zur *Vertiefung* und *Konzentration.* Daran mag sich eine schriftliche Wiedergabe in Aufsätzen schliefsen, sei es rein reproduzierender, erzählender Art, welche sich begnügt, die allgemeine *Totalauffassung* wiederzugeben, sei es eingehender Art, welche den Stoff umprägend von dem Grade der *Vertiefung* und *Konzentrationsarbeit* Rechenschaft giebt. Auch hier wird Aufdeckung der Elemente zur Aufstellung von Grundzügen führen können, nach welchen der Schüler den erzählenden Inhalt wiederzugeben, umzuprägen oder durchzuarbeiten hat, und seiner Gedankenentfaltung eine feste Ordnung und einen sicheren Weg

anzuweisen im stande sein. (Vgl. C. Richter, Anleitung zum Gebrauch des Lesebuchs, Berlin 1880. S. 103 ff.)

Es leuchtet aber ferner auch ein, wie diese die Elemente der Erscheinungen sich zum Bewufstsein bringende und blofslegende, also — im höchsten Sinne — elementare Arbeit des Lehrers ihm förderlich werden wird auch für die Arbeit des **interpretari.** Denn diese hat denselben Prozefs in der aufgeklärtesten Gestalt, welche ihm die Dichter und Historiker gegeben haben, in den Schüler nur wiederzuerzeugen.[1] Wir müssen es doch sehr an dieser Auffassung und Arbeit der Interpretation haben fehlen lassen, wenn das Ergebnis des bekannten Buches von Paulsen möglich war, oder wenn noch immer solche Stimmen laut werden können, wie die noch jüngst in einem hervorragenden pädagogischen Organ mitgeteilte: „Die klassische Bildung sei fast rein sprachlicher Natur.“ Beweisen wir, dafs wir nicht nur Sprachformen, sondern dahinter auch Bilder der Natur und Menschheit, Personen und Charaktere, Thaten und Handlungen, den Reichtum der gesamten Aufsen- und Innenwelt wahrnehmen und schauen, sichten (di-videre) und verstehen (intelligere), deuten (interpretari) und erzählend wiedererzeugen können, so wird man den Sturmlauf gegen die bildende Kraft des klassischen Altertums, welches die reinsten Typen des geschichtlichen Lebens in anschaulichster und vollkommenster Form darbietet, am besten zurückschlagen.

Von dem Lehrer, welcher die Kunst des Erzählens sich angeeignet hat, wird noch in besonderem Sinne gelten, was Herbart vom Erzieher überhaupt sagt:[2] „Der Erzieher selbst wird dem Zögling ein ebenso reicher als unmittelbarer Gegenstand der Erfahrung; ... abwesende, historische, poetische Personen müssen Leben erhalten von dem Leben des Lehrers, und da der freie Vortrag ungestörter wirkt und deshalb sicherer ist, als die Aufnahme durch das Lesen[3] — viva vox docet, — so wird man mit

1) Also ergiebt sich die Reihe: di-videre, intelligere, interpetari, erzählen. Auch etymologisch würde interpretari nach G. Curtius, Grundzüge der Etymologie S. 660 als ein „zur Einsicht, zum Verständnis bringen“ gedeutet werden können.

2) a. a. O. I. S. 403, II. S. 560, 163, 19.

3) Man kann sich also nicht auf Herbart berufen, wenn von einzelnen Seiten der Zillerschen Schule auf den oberen Stufen des Unterrichts (sogar in der Volksschule) statt der Erzählung des Lehrers Lektüre eines klassischen Textes oder Gewinnung des Erzählungsstoffes durch den „darstellenden“ d. h. „zusammenstellenden, herausstellenden“ Unterricht verlangt wird. Vgl. Jahrb. des Vereins f. wiss. Pädag. XVII. 1885. S. 1 ff.

dieser Gabe am sichersten das Interesse der Schüler gewinnen. Nichts belebt die jugendliche Phantasie so sehr, als eine gute, historische Erzählung; nichts ist so geschickt, die Schüler gleichartig zu machen, als ein Strom von Erzählungen, der sie alle gemeinschaftlich fortreifst." Er wird ebenso im Sinne der Forderung Fr. A. Wolfs handeln: „Habe Geist und wisse Geist zu wirken", wie im Sinne der Forderung Herbarts: „Der Lehrer mufs Geist haben, um den Gedanken des Schülers freie Bewegung geben zu können.[1]

1) a. a. O. II. S. 19.

Halle a. S., Buchdruckerei des Waisenhauses.

7/243

Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses in Halle a. S.

Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen zur Förderung der Zwecke des erziehenden Unterrichts von Otto Frick und Gustav Richter begründet und unter Mitwirkung bewährter Schulmänner herausg. von Dr. W. Fries, Direktor der Franckeschen Stiftungen in Halle a. S., und H. Meier, Direktor des Gymnasiums in Schleiz. In Heften von 7 bis 8 Bogen. geh. je 2 ℳ

Sammlung pädagogischer Abhandlungen. Herausgegeben von Dr. O. Frick, Direktor der Franckeschen Stiftungen in Halle (Saale), und H. Meier, Direktor des Gymnasiums in Schleiz.

I. Schickhelm, Fr., ord. Lehrer am Gymnasium in Ohlau. Die Methode des Anschauungs-Unterrichts auf psychologischer Grundlage durchgeführt an der Botanik. gr. 8. (69 S.) geh. 1 ℳ

II. Dettweiler, Prof. Dr. P., Untersuchungen über den didaktischen Wert Ciceronianischer Schulschriften. I. Die Rede pro Roscio Amerino. gr. 8. (82 S.) geh. 1,20 ℳ

III. Kármán, M., Professor der Philosophie und Pädagogik etc. zu Budapest. Beispiel eines rationellen Lehrplans für Gymnasien. gr. 8. (60 S.) geh. 1 ℳ

IV. Schiller, Dr. Hermann, Direktor des Gymnasiums und Professor der Pädagogik an der Universität Gießen. Die einheitliche Gestaltung und Vereinfachung des Gymnasialunterrichts unter Voraussetzung der bestehenden Lehrverfassung. gr. 8. (139 S.) geh. 1,80 ℳ

V. Zange, Prof. Dr. Fr., Realgymnasial-Direktor. Gymnasialseminare und die pädagogische Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamts. gr. 8. (76 S.) geh. 1,20 ℳ

VI. Dettweiler, Gymn.-Direktor Professor Dr. P., Untersuchungen über den didaktischen Wert Ciceronianischer Schulschriften. II. Die Philippischen Reden. gr. 8. (146 S.) 1,80 ℳ

Franckens, Aug. Herm., **Kurtzer und einfältiger Unterricht**, wie die Kinder zur Wahren Gottseligkeit und Christlichen Klugheit anzuführen sind. Zum Behuf Christlicher Informatorum entworffen, Neu herausgegeben nach der Ausgabe vom Jahre 1748 von Dr. Otto Frick, Direktor der Franckeschen Stiftungen. 8. (XVIII und 120 S.) geh. 0,75 ℳ

Voſs, P., **Die pädagogische Vorbildung zum höheren Lehramt** in Preuſsen und Sachsen. Ein Reisebericht. gr. 8. (IV u. 171 S.) geh. 2 ℳ

Arnold, Theodor, **Die griechischen Studien des Horaz.** Neu herausgeg. von Dr. Wilhelm Fries, Rektor der Lateinischen Hauptschule und Condirektor der Franckeschen Stiftungen in Halle a. S. gr. 8. (XIII u. 143 S.) geh. 2 ℳ

Bergk, Theod., **Opuscula philologica Bergkiana.** A. u. d. T.: **Kleine philologische Schriften.** Herausgegeben von Rudolf Peppmüller. I. Band. Zur römischen Litteratur. Mit Bergks Bildniss. Lex. 8. (XXXII u. 718 S.) geh. 10 ℳ

— — II. Band. Zur griechischen Litteratur. Mit einem Abriss von Bergks Leben. Lex. 8. (XCV u. 813 S.) geh. 12 ℳ

Hesselbarth, Dr. Hermann, **Historisch-kritische Untersuchungen zur dritten Dekade des Livius.** Mit einer Karte. gr. 8. (XIX und 704 S.) geh. 10 ℳ

Schweizer-Sidler, Dr. Heinrich, Prof. an der Universität Zürich, und Dr. Alfred Surber, Prof. am Gymnasium in Zürich. **Grammatik der lateinischen Sprache.** Erster Teil. Zweite, gänzlich umgearbeitete Auflage der im Jahre 1869 erschienenen Elementar- und Formenlehre. gr. 8. (VIII u. 280 S.) geh. 4 ℳ

Seiler, Friedrich, Professor am Gymnasium in Eisenberg, **Der lateinische Primaneraufsatz** auf preuſsischen Gymnasien und die Lehrpläne von 1882. 8. (82 S.) geh. 1,20 ℳ

Wolf, Friedr. Aug., **Prolegomena ad Homerum.** Editio tertia quam curavit Rudolfus Peppmüller. Adiectae sunt epistolae Wolfii ad Heynium scriptae. 8. (VIII u. 307 S.) geh. 2,40 ℳ

Kallsen, Prof. Dr. Otto, **Die deutschen Städte im Mittelalter.** I. Gründung und Entwickelung der Städte. gr. 8. (X u. 710 S.) geh. 7,50 ℳ

Masius, Hermann, **Bunte Blätter.** Altes und Neues. gr. 8. (384 S.) geh. 6,40 ℳ

Halle a. S., Buchdruckerei des Waisenhauses.

BUCHBINDEREI
BAUR
8011 Landsham b. Mchn.
Tel. 089/903 39 49

Bayerische StaatsBibliothek
Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Frick, Otto,

Pädagogische und didaktische Abhandlungen

Bd.: 1

1893 -

Paed.th. 1460 b-1
urn:nbn:de:bvb:12-bsb11870140-3